

Elisabeth Bögl

Ganzheitliche Begleitung in der Begabtenförderung

Coaching, Tutoring, Mentoring



Ganzheitliche Begleitung in der Begabtenförderung:
Coaching, Tutoring, Mentoring

Autorin: Mag. Dr. Elisabeth Bögl

Co-Autorinnen: Dr. Johanna Stahl, Mag. Silvia Theiss, MSc

Herausgeber

ÖZBF - Österreichisches Zentrum für
Begabtenförderung und Begabungsforschung
Schillerstraße 30, Techno 12
A-5020 Salzburg

Tel.: +43/662-439581

E-Mail: info@oezbf.at

Internet: www.oezbf.at

ZVR: 553896729

ISBN: 978-3-9504347-6-7

© 2019

Eigenverlag: ÖZBF - Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung

Alle Inhalte sind urheberrechtlich geschützt. Die Nutzungsrechte liegen bei der Autorin und dem ÖZBF.

Inhalt

1.	Ganzheitliche Begleitung in der Begabungs- und Begabtenförderung	5
1.1.	Coaching, Mentoring, Tutoring oder Beratung?.....	6
1.2.	Systemische Förderung: Persönlichkeits- und Umweltmerkmale im Fokus.....	9
1.2.1.	Das mehrdimensionale Begabungs- und Talentmodell von François Gagné	9
1.2.2.	Förderrelevante Metakompetenzen	10
1.2.3.	Anwendung in Schule und Einzelförderung	11
1.3.	Die vorgestellten Konzepte: Überblick und Gliederung	12
2.	Zwei Tools des ÖZBF	14
2.1.	mBET – multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool (2.–6. Schulstufe)	14
2.2.	mBETplus – ein Coachingkonzept für Jugendliche	15
3.	Coaching und Tutoring an der Sir Karl Popper Schule (SKP)	17
3.1.	Konzepte und systemischer Rahmen	17
3.1.1.	Eckdaten.....	17
3.1.2.	Schulphilosophie und Begabungsförderkonzept.....	18
3.1.3.	Einzelförderung KONKRET: die zwei Konzepte als Säulen der Lernstruktur	18
3.2.	Gelingensbedingungen	21
3.2.1.	Die Lehrperson als Reisebegleiter/in, Professionalisierung und Pädagogische Haltung	21
3.2.2.	Schulentwicklung: „Eine Schule, die aus sich selbst lernt!“	22
3.3.	Die begabte Person im Fokus	23
4.	Peer-Programme am ibc (International Business College) Hetzendorf	25
4.1.	Konzepte und systemischer Rahmen	25
4.1.1.	Eckdaten.....	25
4.1.2.	Schulphilosophie und Entstehung der Peer-Programme	26
4.1.3.	Einzelförderung KONKRET: die 6 Peer-Programme als Säulen der Schulkultur	28
4.2.	Gelingensbedingungen	32
4.2.1.	Feedback im laufenden Dialog: ein begabungsförderndes Lehrer/innenteam	32
4.2.2.	Schulentwicklung: Pionierarbeit, Innovation und Ermöglichung	33
4.3.	Die begabte Person im Fokus	34
5.	Cross-Age Peer Tutoring (CAPT) im Fach Physik	36
5.1.	Konzept und systemischer Rahmen	36
5.1.1.	Eckdaten.....	36
5.1.2.	Entwicklung und Ziele von CAPT	37
5.1.3.	Aspekte von CAPT als fachdidaktische Begabungs- und Begabtenfördermethode	39
5.2.	Gelingensbedingungen	40
5.2.1.	Lehrer/innenenthusiasmus, Professionalisierung und fachdidaktische (Begleit-)Forschung	40
5.2.2.	Schulentwicklung: Vernetzungen innerhalb und außerhalb	41
5.3.	Die begabte Person im Fokus	41

6. Fazit	43
6.1. Analyse des schulspezifischen Bedarfs	43
6.2. Die wichtigsten Gelingensbedingungen	43
Literatur	45
Interviews.....	47
Anhang: Soziometrischer Test (ibc Hetzendorf)	48

1. Ganzheitliche Begleitung in der Begabungs- und Begabtenförderung

Im Zentrum der Begabungsförderung und -forschung stehen die **begabte Person** und ihre Lern- und Entwicklungsprozesse. Schon Weigands *Schule der Person* (2004) postuliert als Zielvorstellung von Schule und Lernen den sein Leben verantwortungsvoll führenden und lenkenden Menschen – „im reflexiven Dialog mit sich selbst sowie in der kommunikativen Auseinandersetzung mit Mitwelt und Welt“ (Weigand, 2004, S. 17).

Damit die begabte Schülerin/der begabte Schüler ihr/sein Potenzial optimal und selbstverantwortlich entwickeln kann, bedarf es Hilfe und Unterstützung von Seiten der Umwelt. Das **ÖZBF-Plakat „Wege in der Begabungsförderung“** (siehe Abb. 1) führt diesbezüglich neben konkreten Förderangeboten auch die Begleitung von Schülerinnen/Schülern an. Diese **begabungsförderliche Begleitung** wird auf dem Plakat durch ein Seil symbolisiert, welches vier Seil-Elemente der Einzelförderung beinhaltet: **Beratung, Tutoring, Mentoring & Coaching**. Die vorliegende Publikation versteht sich folglich als Ergänzung zum ÖZBF-Methodenskriptum *Wege in der Begabungsförderung* (ÖZBF, 2017), welches als Nachlese und Vertiefung empfohlen wird (u.a. in Bezug auf Begrifflichkeiten sowie den zugrunde liegenden ganzheitlich-systemischen Ansatz der Begabungs- und Begabtenförderung).

Alle am Bildungsweg Beteiligten werden als Lernende wahrgenommen, die sich aufgrund ihrer individuellen Kompetenzniveaus und Begabungen gegenseitig förderlich begleiten. In diesem Zusammenhang spricht Hattie in *Visible Learning* (Hattie, 2012) der **Lehrperson den höchsten Effekt für erfolgreiches Lernen der Schüler/innen** zu. Die ideale Lehrperson bemüht sich dabei, „mit den Augen der Lernenden zu sehen“ sowie das Lernen für sie sichtbar zu machen (Terhart, 2011; Steffens & Höfer, 2011a).

Wie kann eine individuelle und ganzheitliche Begleitung im System Schule funktionieren?

Hier sollen **11 Konzepte** als Umsetzungsvarianten beschrieben werden. Zwei davon (mBET und mBETplus: **Kap. 2**) sind Angebote des ÖZBF für die individuelle Begleitung einzelner Schüler/innen. Die anderen neun Konzepte werden an drei österreichischen Schulen praktiziert. Sie sind teils an den Schulen selbst oder in Kooperation mit außerschulischen Institutionen gewachsen und haben sich Schritt für Schritt immer weiter ausdifferenziert. Getragen und weiterentwickelt wurden sie von Schulleiterinnen/Schulleitern, Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern, die wahrgenommen haben, was Lernende an einer Schule und darüber hinaus konkret brauchen, um sich als Person wahrgenommen zu fühlen und im Lernen weitergehen zu können.

Im **ersten Beispiel (Kap. 3)** setzt eine Schule für Hochbegabtenförderung (Sir Karl Popper Schule in Wien) intensive Begleitung als zentrale Säule des Lernprozesses ein. Schwerpunkte der Begleitung sind die Reflexion der eigenen Begabung sowie die Förderung sozialer Kompetenz.

Das **zweite Beispiel (Kap. 4)** zeigt die Entwicklung eines Schulcampus (international business college Hetzendorf in Wien), auf dem bei der Suche nach Lösungen gegen Mobbing ein vielschichtiges und nachhaltiges System von Coaching und Tutoring entwickelt wurde.

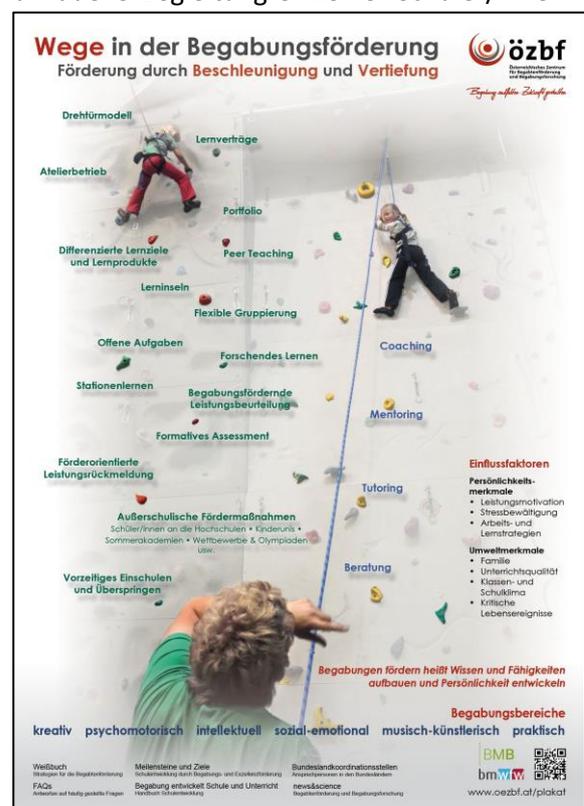


Abb. 1: ÖZBF-Plakat zur Begabungsförderung in der Schule

Das **dritte Beispiel (Kap. 5)** erläutert eine fachspezifische Methode der Begabungs- und Begabtenförderung im Einzelfördersetting. Durch das CAPT (Cross-Age Peer Tutoring) im Fach Physik soll der naturwissenschaftliche Nachwuchs gefördert werden.

Die in dieser Publikation vorgestellten Beispiele zeigen, wie facettenreich Einzelförderung als eine der effektivsten begabungsfördernden Methoden (Ziegler, 2008, S. 90; Buschhaus, Schirner, Stöger & Ziegler, 2013, S. 43) im jeweiligen Schulkontext wirken kann.

1.1. Coaching, Mentoring, Tutoring oder Beratung?

Die **häufig synonyme Verwendung der Begriffe Coaching, Mentoring, Tutoring und Beratung** sowie Vermischungen in deren Definitionen mögen bisweilen verwirrend sein, ergeben sich jedoch aus den vielfältigen Umsetzungs- und Anwendungsmöglichkeiten. Ist doch das angestrebte Ziel einer ganzheitlichen Einzelförderung letztlich stets die bestmögliche Orientierung an der Person, an den individuell Lernenden. Das Hauptaugenmerk liegt also nicht auf einer peniblen, korrekten Begriffsverwendung. Auch die in diesem Heft vorgestellten Konzepte weisen mitunter Begriffsvermischungen auf, die aufgrund der methodischen Umsetzungen durchaus nachvollziehbar erscheinen.

Dennoch ist eine **grundsätzliche Kenntnis und Unterscheidungsfähigkeit** der vier Ansätze empfehlenswert, um davon ausgehend klar konzipierte Modelle der Einzelförderung an der jeweils eigenen Schule planen und umsetzen zu können: Während Mentoring und Tutoring auf die Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee bzw. Tutor/in und Tutee fokussieren, konzentrieren sich Beratung und Coaching auf das Inhaltliche (Fischer & Fischer-Ontrup, 2013, S. 5). Die **Beziehungsebene** – gegenseitige Akzeptanz, Wertschätzung und Vertrauen – ist jedoch in allen Formen begabungsfördernder Begleitung der zentrale Erfolgsfaktor (Rauen, 2003, S. 63-64; Solzbacher & Schwer, 2013, S. 7-18; Brandl, 2013, S. 19-31).

Beratung

Beratung ist eine freiwillige, meist kurzfristige, oft nur situative Interaktion zwischen professioneller Beraterin/professionellem Berater und Ratsuchenden (Elbing, 2000). Dabei wird im Rahmen von **einem oder mehreren Gesprächen** mit Einzelnen oder Gruppen versucht, die bei **den Ratsuchenden** vorhandenen **Informationsdefizite und Problemlagen zu erfassen** und durch **geeignete Interventionen zu beheben**. Beratung soll immer vom aktuellen Selbstverständnis und Fragenhorizont der Klientin/des Klienten ausgehen sowie aufklärende und stützende **Hilfe zur Selbsthilfe** bieten. (Faktum Lexikoninstitut, 1995, S. 44f.)

Die Beratung – auch zu Fragen rund um die Thematik Begabung – erfolgt somit aus der **Rolle der Expertin bzw. des Experten**. Sie/Er erteilt aufgrund ihres/seines umfassenden Wissens im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung konkrete Auskünfte und Ratschläge. Zahlreiche Publikationen zur Beratung in der Begabungs- und Begabtenförderung (Ziegler, Grassinger & Harder, 2012; Grassinger, 2009; Wittmann & Holling, 2001) verdeutlichen den steigenden Bedarf an Beratung im deutschsprachigen Raum.

Coaching

Rauen (2003) definiert Coaching als

„Hilfe zur Selbsthilfe und zur Selbstverantwortung. Daher darf (und kann) der Coach nicht allwissend sein. Es ist nicht seine Aufgabe, die Probleme seines Klienten zu lösen; dies muß vom Klienten letztlich immer selbst geleistet werden. Der Coach versucht vielmehr, Prozesse so zu steuern, daß sich die Ressourcen des Gecoachten möglichst optimal entwickeln, sich neue

Wahlmöglichkeiten eröffnen und genutzt werden können. Ziel eines Coaching ist somit immer, Verhalten, Wahrnehmung und Erleben des Klienten zu verbessern bzw. zu erweitern.“ (S. 63)

Coaching basiert folglich auf einer **prozessorientierten Unterstützung der Coachees**, denen nicht wie bei der Beratung üblich konkrete Expertentipps erteilt und Lösungen eröffnet werden. Im (für den schulischen Anwendungsbereich empfohlenen) Ansatz des **ziel- und lösungsorientierten Coachings** soll die/der Coachee vom Coach angeleitet bzw. individuell dabei begleitet werden (ÖZBF, 2017, S. 35),

- die eigenen Ziele zu reflektieren,
- Wege zu finden, das eigene Potenzial umzusetzen oder
- das persönliche Handlungsrepertoire zu erweitern.

Der Einsatz lösungsorientierter Gesprächsführung speziell in der Begabungs- und Expertiseförderung ist vielfältig. Relevante Themen sind z.B.

- die Reflexion der eigenen Person, der eigenen Werte, des eigenen Selbstkonzepts,
- die Reflexion des eigenen Lernens, der persönlichen Ziele und Prioritäten,
- Fragen im Anschluss an psychologische Diagnostik: Wie gehe ich mit dem Ergebnis um? Wem sage ich es? Was sage ich? Was bedeutet es für mich?,
- Underachievement (z.B. schwache Schulleistung und fehlende Motivation trotz hohem IQ und ausgeglichenem Begabungsprofil) oder auch
- das Begleiten von Förderangeboten (z.B. Überspringen von Schulstufen, Programm „Schüler/innen an die Hochschulen“).

Die **Selbstverantwortung und Eigeninitiative der/des Coachee/s** – das Selbst-Handeln und Tätigsein – sind zentrale Grundpfeiler des Coachings. Dieses darf im professionellen Setting nur von einem ausgebildeten Coach durchgeführt werden.

Mentoring

Ziegler (2009, S. 11) definiert Mentoring idealtypisch als „eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r/ihrer/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees.“

Mentoring zeichnet sich durch eine **längerfristige** und dadurch auch **auf der Beziehungsebene** zwischen Mentor/in und Mentee **intensivierten Begleitung** aus. Es kann Formate des Coachings und Tutorings inkludieren.

Klassische 1:1-Mentorings ergeben sich meistens außerhalb der Schule zwischen Mentee und von ihr/ihm gewählter/gewähltem externen Mentor/in. Im Idealfall fördert die Expertin/der Experte ihre/seinen Mentee nicht nur durch eine **Weitergabe von Fachwissen** oder hinsichtlich eines **zielgerichteten Vorankommens innerhalb einer Domäne**. Darüber hinaus erfolgt häufig auch eine Stärkung **der sozialen und personalen Kompetenzen** der Mentee/des Mentees, eine Anregung zur Selbstreflexion und Analyse.

Übernehmen Lehrer/innen die Position der Mentorin/des Mentors, sollte auf eine klare Abgrenzung und Unterscheidung zur Lehrer/innenrolle geachtet werden. Hier bestehen zwei parallele, von der Zielsetzung her sehr unterschiedliche Beziehungen (die Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung und die Mentor/in-Mentee-Beziehung), was mitunter zu Problemen führen kann. (ÖZBF, 2017, S. 36) Aus diesem Grund eignen sich Mentoringbeziehungen deutlich besser im tertiären Bildungsbereich zwischen Professorinnen/Professoren und Studierenden. Die **ÖZBF-Publikation *Mentoring an Hochschulen*** (in Druck) stellt diesbezüglich vielfältige wirkungsvolle Mentoring-Modelle im Hochschulkontext vor.

Das ÖZBF beschäftigt sich schon seit vielen Jahren mit dem Thema Mentoring und setzt dies auch bereits prototypisch um. Im Jahr 2010 wurde ein Mentoring-Programm für jene Schüler/innen, die am **ÖZBF-Programm „Schüler/innen an die Hochschulen“**¹ teilnehmen, implementiert. „Schüler/innen an die Hochschulen“ bietet Schülerinnen/Schülern die Möglichkeit, bereits während der Schulzeit Lehrveranstaltungen an österreichischen Hochschulen zu besuchen und Prüfungen zu absolvieren. Diese werden nach der Reifeprüfung für ein späteres Studium angerechnet. Seit 2010 können die studierenden Schüler/innen auf Wunsch von Mentorinnen/Mentoren begleitet werden.

Tutoring

Tutoring findet häufig **zwischen Schülerinnen/Schülern bzw. Jugendlichen** statt. Deshalb ist der Wissensvorsprung zwischen Tutor/in und Tutee meist kleiner (weniger asymmetrisch) als beim Coaching oder Mentoring. Während im Coaching vielfältige Themen, Probleme und Ziele der/des Coachee/s lösungsorientiert fokussiert werden, ergeben sich Tutoringbeziehungen häufig in Bezug auf **abgegrenzte Inhalts- bzw. Fachgebiete**.

Eine besondere Form des Tutorings ist die **Lernunterstützung** (oder klassisch Nachhilfe) mit dem Ziel der Verbesserung bzw. des Lernfortschritts in einem Fach. Davon profitieren nicht nur die Tutees bzw. Schüler/innen, die Wissenslücken in einem Fach haben, sondern auch die Tutorinnen/Tutoren. Um einer Person etwas erklären zu können, müssen Inhalte in ihrer Tiefe verstanden und zugleich derart dargestellt werden, dass sie Schritt für Schritt begreifbar sind. Dies erfordert nicht nur fachliche Kenntnisse, sondern auch Sozialkompetenz, sogenannte Soft Skills wie Empathie und Geduld. (ÖZBF, 2017, S. 36)

Als eine weitere Form des Tutorings wenden bereits viele Schulen das sogenannte **„Buddy-System“** an: das Matching von Schülerinnen und Schülern höherer Schulstufen mit Schuleinsteigerinnen und -einsteigern, um letzteren die Orientierung in der neuen Schule zu erleichtern. Im Rahmen solcher Paarungen können auch Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung zum Thema der Begleitung werden.

Begleitung im Lehrer/innen-Alltag

In Ergänzung zu den vier prototypischen Formen der Einzelförderung (Beratung, Coaching, Mentoring, Tutoring) soll das **Modell der vier Führungs- bzw. Beratungsstile** von Radatz (2009, S. 97-101) angeführt werden. Der heutige Schulalltag verlangt von Lehrpersonen neben ihrer Rolle als Vermittler von Fachwissen noch weitere Rollen ab sowie den flexiblen Wechsel zwischen ihnen. Dieser gelingt einfacher und reibungsloser, wenn die Lehrperson den für jede Rolle optimalen Beratungsmodus anwendet. Je nachdem, welche Aufgabe eine Lehrperson gerade zu bewältigen hat, eignet sich ein anderer der folgenden vier Beratungsmodi besser:

- **Training** (Vermittlung und Aufbau von fachlichem Wissen und/oder Können)
- **Experte/Ratschlag** (Das Know-How der Beraterin/des Beraters wird zur Lösung des Problems eingesetzt; schnell und effizient, aber Verantwortungsabgabe auf Schüler/in)
- **Coaching** (Anregung von Weiterentwicklung; Verantwortung für den Inhalt liegt bei der/dem Schüler/in)
- **Begleitung** (Zuhören, ohne aktive Handlungen zu setzen; braucht Zeit und Geduld)

Für den zielgerichteten Einsatz dieser Modi bedarf es im Vorfeld einer Reflexion der eigene/n Rolle/n sowie einer Sensibilisierung für mögliche Rollenkonflikte. Der rasche und adäquate Wechsel zwischen diesen Rollen und Beratungsmodi begünstigt schließlich eine möglichst ganzheitliche und differenzierte Förderung der Schüler/innen.

¹ <http://www.oezbf.at/sandhos/>, 04.02.2019.

1.2. Systemische Förderung: Persönlichkeits- und Umweltmerkmale im Fokus

1.2.1. Das mehrdimensionale Begabungs- und Talentmodell von François Gagné

Das **Differenzierte Begabungs- und Talentmodell von Gagné** (2005, 2013) verdeutlicht den Entwicklungsprozess von Begabungen, welcher durch die verschiedenen Methoden der Einzelförderung unterstützt wird. Gagné nimmt eine Trennung zwischen **Begabungen (natürliche Fähigkeiten)** als weitgehend angeborenen Fähigkeiten und **Leistungen (Kompetenzen, Talente)** als systemisch entwickelten Fertigkeiten in verschiedenen Gebieten vor. Damit sich Begabung (Potenzial) zu (exzellenter) Leistung entwickelt bzw. als Talent zeigt, muss die Person durch systematisches Lernen, Üben und Trainieren entsprechende Kenntnisse und Fertigkeiten aufbauen. Dieser intensive **Lern- oder Entwicklungsprozess (E)** wird durch verschiedene **intrapersonale Katalysatoren (in der Person liegende Einflussfaktoren)**: wie etwa Motivation, Wille oder Selbstregulation) und **Umweltfaktoren** (wie etwa sozioökonomisches Umfeld, Elternhaus, Schule) beeinflusst und im besten Falle positiv unterstützt. Als einen Umwelt-Katalysator hebt Gagné dezidiert den „**Einfluss bedeutender Personen in der Lebensumwelt begabter Kinder**“ hervor, welcher „einer der am besten belegten Einflussfaktoren auf die Leistungsentwicklung [ist]“ (Preckel & Vock, 2013, S. 24). Unter Personen subsumiert Gagné Eltern, Lehrkräfte, Trainer/innen, Peers sowie auch Mentorinnen und Mentoren.

Gagné's Modell ist **interaktiv**, d.h. jede Variable im Modell kann alle anderen beeinflussen und von ihnen beeinflusst werden. (Preckel & Vock, 2013, S. 23ff.) Für die Methoden der Einzelförderung bedeutet dies, dass sie auf möglichst viele Katalysatoren (Umwelt- und Personenmerkmale) förderlichen Einfluss nehmen können.

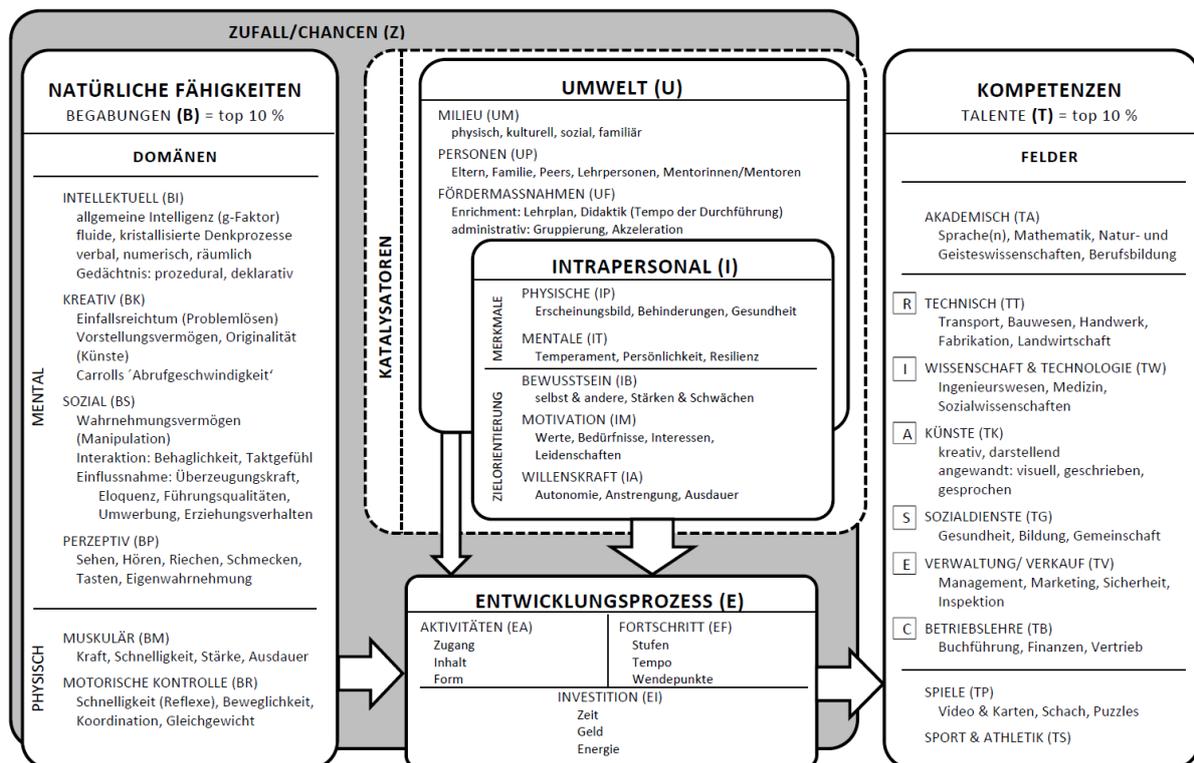


Abb. 2: Differenziertes Begabungs- und Talentmodell (DMGT 2.0) von Gagné (Gagné, 2013, S. 7; Übersetzung ÖZBF)

Alle Komponenten des Modells (außer die Leistungen/Talente) sind vom Faktor des **Zufalls bzw. der Chancen (Z)** abhängig, der im grauen Hintergrund des Modells abgebildet ist. Dies betrifft z.B. bereits den zufallsbestimmten Genmix bei der Geburt oder in welchem sozioökonomischen Hintergrund man hineingeboren wurde. Der Faktor des Zufalls sollte allerdings bei der begabten Person keineswegs ein

ohnmächtiges Gefühl des Einflussverlustes auf die eigene Begabungsentwicklung bewirken. Denn: Der Zufall bezieht sich laut Gagné auch auf den **Grad der Kontrolle**, den die begabte Person **auf alle anderen Elemente ihrer/seiner Begabungsentwicklung** auszuüben meint – im Sinne von bewusst wahrgenommenen und genutzten, individuell passenden **Chancen oder Gelegenheiten**. (Gagné, 2005, S. 107f.; Gagné, 2013, S. 8)

Je höher die subjektiv empfundene (personeninterne) Kontrolle (= locus of control) über die eigene Begabungsentwicklung, d.h. die wahrgenommenen und genutzten Chancen, desto größer die Selbstwirksamkeit der begabten Schülerin/des begabten Schülers (siehe die Metakompetenz „**Selbstwirksamkeit**“ im folgenden Kap. 1.2.2.). Die Reflexion, die in der individuellen Begleitung von Schülerinnen/Schülern angeregt wird, kann ein größeres bzw. differenzierteres Bewusstsein für den eigenen Lernprozess schaffen. In diesem Zusammenhang schreibt Gagné v.a. dem **Wahrnehmen eigener Erfolgserlebnisse** bzw. der motivationssteigernden Wirkung (frühen) Erfolges eine zentrale Rolle zu (Gagné, 2005, S. 111). Je mehr frühe Erfolge begabte Schüler/innen bewusst erleben, desto positiver werden sie auch an künftige Herausforderungen und Lerngelegenheiten herangehen.

1.2.2. Förderrelevante Metakompetenzen

Subotnik, Olszewski-Kubilius und Worrell (2011) betonen die **Eigenverantwortlichkeit** der/des Jugendlichen für ihre/seine Begabungsentfaltung und in dem Zusammenhang die **Stärkung förderlicher psychosozialer Einflussfaktoren bzw. Metakompetenzen** (wie optimale Motivation, wahrgenommene Möglichkeiten, produktives Mindset, psychosoziale Stärke, soziale Fähigkeiten, Charisma usw.; Olszewski-Kubilius, Subotnik & Worrell, 2015, S. 199).

Im Rahmen des vom ÖZBF entwickelten **mBETplus-Coachings** (vgl. Kap. 2.2) wurden sechs **Metakompetenzen und begabungsrelevante Umweltaspekte** identifiziert, auf welche die/der Jugendliche gezielt Einfluss nehmen kann. Sie stellen eine Auswahl dar und sollen in den verschiedenen Settings der Begleitung bzw. Einzelförderung thematisiert werden:

- **Lern- und Leistungsmotivation:** Während die erstrebenswerte intrinsisch verankerte Tätigkeitsmotivation – als ‚Motor‘ für eine Handlung – meist mit Emotionen der Freude verknüpft ist, kommen in Bezug auf die Leistungsmotivation auch extrinsische Aspekte (z.B. erziehungsbedingte Emotionen wie Stolz und Scham) zum Tragen. Eine förderliche Kausalattribution empfiehlt, Erfolg(e) tendenziell mehr auf interne und stabile Faktoren (die eigene Begabung, Anstrengungsbereitschaft usw.) zurück zu führen. Für Misserfolge hingegen sollen auch externe, variable und unkontrollierbare Faktoren (hohe Aufgabenschwierigkeit, Pech usw.) in Erwägung gezogen werden. Diese Sichtweise gilt es bei (begabten) Schülerinnen/Schülern zu stärken, um negativen motivationalen Facetten wie überzogenem Perfektionismus entgegen zu wirken. Ebenso ist eine Orientierung an der individuellen anstatt an der sozialen Bezugsnorm zu bevorzugen. (Lehwald, 2017, S. 37ff, S. 93ff.)
- **Lernmanagement:** Lernmanagement richtet den Fokus weg vom Resultat (z.B. den Noten) hin zum Lernprozess, seinen Rahmenbedingungen und deren Optimierung. Die folgenden Aspekte sollen daher immer wieder Thema in der Schule bzw. in der individuellen Begleitung von Lernenden sein: Zeitmanagement, Arbeitsplatzgestaltung, Strukturierung und Aufteilung des Lernstoffs, zentrale kognitive und metakognitive Lernstrategien und die Frage nach hilfreichen Ritualen oder Automatisierungen. (Friedrich & Mandl, 2006, S. 11ff.)
- **Lernumwelten:** Im Rahmen von systemischen Begabungsdefinitionen und -modellen dürfen auch begabungsförderliche Ressourcen der Lernumwelten nicht unberücksichtigt bleiben. Folgende Faktoren können das sogenannte „Bildungskapital“ beeinflussen: ökonomische (z.B. Geld, Besitz), kulturelle (z.B. Werthaltungen), soziale (alle beteiligten Personen und Institutionen), infrastrukturelle (z.B. Schulbücher, Sportanlagen) und didaktische (Wissen zur Verbesserung von Lernpro-

zessen). Die Einzelförderung sollte Möglichkeiten der Optimierung dieses individuellen Bildungskapitals der Schülerin/des Schülers thematisieren. (Harder, Trotter & Ziegler, 2014, S. 7ff.)

- **Ausdauer und Selbstdisziplin (grit):** „Grit“ meint das zur Erreichung eines meist anspruchsvollen, höher gesetzten Ziels (z.B. Leistungsexzellenz) notwendige Durchhaltevermögen. Positiv beeinflusst wird es durch Faktoren wie eine hohe Frustrationstoleranz, der Fähigkeit des Belohnungsaufschubes oder des sogenannten „growth mindset“ (Dweck, 2007). Wenn Schüler/innen daran glauben, dass ihre Lernfähigkeit mit entsprechender Anstrengungsbereitschaft gesteigert werden kann – also aufgrund der Flexibilität des Gehirns auch „wächst“ –, sehen sie Fehler und Rückschläge immer weniger als fixe, unüberwindbare Zustände an. (Duckworth, 2017)
- **Selbstwirksamkeit:** Die Selbstwirksamkeit oder Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. auch Kap. 1.2.1) ist die subjektiv wahrgenommene Wahrscheinlichkeit, mit der eine Person glaubt neue und/oder schwierige Aufgaben aufgrund der eigenen Kompetenz bewältigen zu können. Um optimistische Urteile über eigene Fähigkeiten für solch zukünftige Situationen und Aufgaben zu fördern, bedarf es erfolgsoversichtlicher Attribuierungen („Ich schaffe das aufgrund meiner Begabung und Anstrengungsbereitschaft.“). Positive (Erfolgs-)Erfahrungen, ein Nachdenken und Reflektieren darüber sowie eine differenzierte Selbstreflexion können die Selbstwirksamkeit(erwartungen) von Schülerinnen/Schülern stärken. (Möller & Nagy, 2016, S. 4ff.)
- **Feedback von Coach, Peers und Expertinnen/Experten:** Entwicklungsorientiertes Feedback unterscheidet sich signifikant von oft eindimensionalem, meist nur auf die Person bezogenem Lob. Es gibt Schülerinnen/Schülern konkrete lernprozess-, produkt- oder aufgabenorientierte Informationen über ihre Leistungen und zeigt Möglichkeiten der Verbesserung auf. Auch eine Variation der Feedback-Formen (Feedback durch Lehrer/in, von Schüler/in an Lehrer/in, durch Peers, Selbstreflexion, etc.) bietet sich an. (Friedl, Rogl, Samhaber & Fritz, 2015, S. 73ff.)

1.2.3. Anwendung in Schule und Einzelförderung

Gagnés interaktives Modell verdeutlicht die wechselseitige Beeinflussung der einzelnen Komponenten und Einflussfaktoren. Es ist allerdings wissenschaftlich noch wenig zufriedenstellend geklärt, wie genau die verschiedenen „Beziehungen als System“ (Solzbacher & Schwer, 2013, S. 16) zusammenwirken. Jede/r (begabte) Schüler/in lernt und entfaltet sich in einem **jeweils einzigartigen System vielfältiger personaler Einflüsse**.

Neben der Entwicklung von Begabungen in Leistungen richtet die aktuelle Begabungsforschung ihren Blick immer mehr auch auf die **förderliche „individuelle Lebenszufriedenheit“**. Diese kann durch **„Beziehungssensibilität“** wie auch **„Wertschätzung und Respekt gegenüber dem Kind“** (Solzbacher & Schwer, 2013, S. 8) von Seiten seiner Begleiter/innen positiv beeinflusst werden.

In diesem Zusammenhang bedarf eine effektive Einzelförderung auch einer **guten Passung** zwischen Begleiter/in und begabter/begabtem Schüler/in. Hier kommt erneut Gagnés Komponente des Zufalls (vgl. Kap. 1.2.1) zu tragen: Für Gagné ist es das Glück, „die richtige Person zur richtigen Zeit zu treffen“, welche „die weitere Leistungsentwicklung maßgeblich beeinflussen [kann]“ (Preckel & Vock, 2013, S. 24). Es kann folglich nicht für jede Schülerin/für jeden Schüler prognostiziert werden, welche förderlichen Beziehungen und Maßnahmen letztlich die zentralen für sie/ihn sind.

Aus diesem Grund sollten **möglichst viele positive Begleitbeziehungen bzw. Methoden der Einzelförderung innerhalb der Schule initiiert werden**.

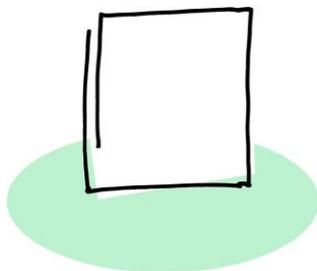
1.3. Die vorgestellten Konzepte: Überblick und Gliederung

Die hier angeführte Übersichtstabelle soll eine kurze Beschreibung der in den folgenden Kapiteln vorgestellten und erläuterten Konzepte der Einzelförderung geben. Bei den beiden Angeboten des ÖZBF (mBET und mBETplus) handelt es sich um Maßnahmen, die in der Begleitung einzelner begabter Schüler/innen angewendet werden. Die weiteren neun Konzepte betreffen den Einsatz in unterschiedlichen Sozialgruppen: Kleingruppen, ganze Schulklassen bzw. sogar klassenübergreifend. Das letzte Konzept (CAPT) bezieht zudem einen außerschulischen Kooperationspartner (Sparkling Science) und ein außerschulisches Enrichment (Vorbereitung auf die IPHO – die Internationale Physikolympiade) mit ein.

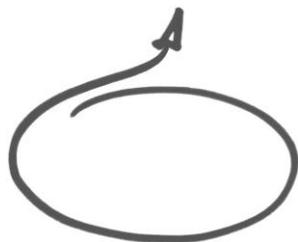
Konzept	Kurze Beschreibung	Methode/n der Einzelförd.	Institution, Nachlese
<i>mBET</i>	Das multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET) unterstützt Lehrer/innen bei der ganzheitlichen Begabungsförderung eines Kindes (Einsatz: 2. bis 6. Schulstufe).	angelehnt an Coaching	ÖZBF S. 14–15
<i>mBETplus</i>	mBETplus bietet ein lösungsorientiertes Coaching für begabte und besonders leistungsstarke Jugendliche ab 12 Jahren, das spezifisch auf Fragen und Anforderungen aus der Begabungs- und Exzellenzförderung eingeht sowie förderrelevante Metakompetenzen berücksichtigt.	Coaching	ÖZBF S. 15–16
<i>KoSo</i>	Im Pflichtfach „Kommunikation und Sozialkompetenz“ (KoSo) werden die Schüler/innen dazu angeleitet, ihre inter- und intrapersonellen Kompetenzen auf verschiedenen Metaebenen zu beobachten und zu reflektieren.	Coaching	Sir Karl Popper Schule S. 17–24
<i>Begleitkonzept</i>	Das Begleitkonzept bietet Unterstützung durch ausgebildete Lehrer/innen-Coachs und freiwillig agierende Tutorinnen/Tutoren (in wöchentlichen Kleingruppentreffen und Wochenendseminaren im Klassensetting). Inhaltlich werden die individuellen Begabungen, das eigene Arbeitsverhalten, Privatleben als Ausgleich, berufliche Aussichten usw. diskutiert.	Coaching und Tutoring (mit Supervision)	Sir Karl Popper Schule S. 17–24
<i>Peer-Mediation</i>	Schüler/innen mit schulinterner Mediationsausbildung übernehmen viele soziale Aufgaben: Buddy-System für ‚Erstklässler/innen‘, Streitschlichter bei auftauchenden Problemen zwischen einzelnen Schülerinnen/Schülern oder innerhalb einer ganzen Klasse usw.	Tutoring (mit Supervision)	ibc Hetzendorf S. 25–35
<i>Peer-Learning</i>	Freiwillige, didaktisch geschulte Tutorinnen/Tutoren unterstützen Schüler/innen (einzeln oder in Gruppen bzw. ganze Klassen) beim Lernen.	Tutoring (mit Supervision)	ibc Hetzendorf S. 25–35
<i>Cultural Tutor</i>	Im 1-jährigen Freifach lernen die Tutorinnen/Tutoren die Förderung friedlicher interkultureller Begegnungen an der Schule sowie das verantwortungsvolle Leiten von Gruppen.	Tutoring (mit Coaching)	ibc Hetzendorf S. 25–35
<i>Schulsanitätsdienst (SSD)</i>	Ausgebildete S/S-Sanitäter/innen beraten andere Schüler/innen bei gesundheitlichen Fragen und Problemen und leisten im Notfall an der Schule Erste Hilfe.	Tutoring (mit Supervision)	ibc Hetzendorf S. 25–35

Schulmarketing-service	Im 1-jährigen Freifach „Schulmarketing Service“ (SMS4U) führen Schüler/innen für die Schule sowie für Schüler/innen Werbe- und Marketingaufträge aus.	Tutoring (mit Coaching)	ibc Hetzendorf S. 25–35
Support_Schüler/innenvertretung@ibc	Klassen- und Schüler/innenvertreter/innen werden von einem Team aus Coaches und Tutorinnen/Tutoren begleitet. Ziel ist die Förderung und Begleitung von demokratischen Prozessen an der Schule. Erfahrene Klassen- und Schulsprecher/innen bilden die nächste Generation selbst aus.	Coaching & Tutoring	ibc Hetzendorf S. 25–35
CAPT (Cross-Age Peer Tutoring) in Physik	Die im Rahmen eines Sparkling Science-Projektes konzipierte fachdidaktische Methode des CAPT im Physikunterricht wurde im Schulzentrum Friesgasse implementiert. Dabei unterrichten ältere AHS- bzw. NMS-Schüler/innen jüngere Volksschüler/innen im Einzel-fördersetting. Die Tutorinnen/Tutoren erhalten vor ihren Tutorings ein „Mentoring“ durch Fachlehrpersonen. Das CAPT wurde auch in der Vorbereitung der teilnehmenden österreichischen Schüler/innen auf die IPhO 2017 (Internationale Physikolympiade) eingesetzt.	Tutoring (mit „Mentoring“)	Sparkling Science, Schulzentrum Friesgasse und IPhO S. 36–42

Die Beschreibung der an den drei Schulen entwickelten und/oder praktizierten Konzepte gliedert sich jeweils in drei zentrale Abschnitte, welche durch die abgebildeten Icons visualisiert werden:



Konzepte: Zuerst werden jeweils die **Konzepte der Einzelförderung**, deren Entwicklung, Umsetzung, Rahmenbedingungen usw. innerhalb (und ggf. außerhalb) des Systems Schule vorgestellt.



Anschließend gilt es die zentralen **Gelingsbedingungen** der Konzepte im jeweiligen System bzw. Schulkontext aufzuzeigen.



Abschließend wird die geförderte **begabte Person in den Fokus** genommen: **Aussagen** von beteiligten Schülerinnen/Schülern verdeutlichen die **begabungsfördernden sowie Metakompetenzen stärken den Wirkungsweisen** der Konzepte.

2. Zwei Tools des ÖZBF

Mit mBET und mBETplus hat das ÖZBF zwei Konzepte für die individuelle Förderung von begabten Kindern und Jugendlichen entwickelt. Das multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET) ist zugeschnitten auf Schüler/innen der 2.–6. Schulstufe und hilft Lehrpersonen in der Primarstufe und Sekundarstufe 1 bei der individuellen Förderplanung. Mit mBETplus wurde ein Coachingkonzept entwickelt, das Berater/innen, Coaches, Psychologinnen/Psychologen und Fachkräfte aus der Begabungs- und Begabtenförderung bei der individuellen Förderbegleitung von begabten und leistungs-motivierten Jugendlichen unterstützt.

2.1. mBET – multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool (2.–6. Schulstufe)

Das multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET; Stahl, 2013; Stahl, Rogl & Schmid, 2016) unterstützt Lehrer/innen bei der **ganzheitlichen Begabungsförderung eines Kindes**. Mit dem mBET können Begabungen sowie moderierende Persönlichkeits- und Umweltfaktoren bei Schülerinnen und Schülern der 2. bis 6. Schulstufe erfasst und im Rahmen eines Fördergesprächs zusammen mit Kind und Eltern **individuelle Maßnahmen der Begabungsförderung** entwickelt werden.



Das mBET wurde vom ÖZBF im Rahmen eines mehrjährigen Forschungsprojekts zur Professionalisierung von Lehrpersonen entwickelt und kombiniert pädagogische Diagnostik mit lösungsorientierter Gesprächsführung:

- Im Sinne unseres **ganzheitlichen und systemischen Begabungsbegriffs** erfasst der mBET-Beobachtungsbogen vier Begabungsgebiete, die Schulleistung sowie fünf Persönlichkeits- und Umweltmerkmale, die entscheidend für die Entwicklung von Begabungen sind.
- Zusätzlich zum Beobachtungsbogen (drei unterschiedliche Versionen für Lehrperson, Eltern und Kind) enthält das mBET Unterlagen für die Zusammenfassung der Beobachtungen (mBET-Profilbogen) und die Vorbereitung sowie Dokumentation von Fördergesprächen (mBET-Förderbogen).
- Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung von mBET-Fördergesprächen bietet der eigens entwickelte Leitfaden „Lösungsorientierte Gesprächsführung mit dem mBET“ (Rogl, Schmid & Stahl, 2013).
- Zudem bietet das mBET-Manual (Stahl, Rogl & Schmid, 2016) einen Überblick über die theoretischen Hintergründe sowie die inhaltliche Basis des mBET.

Mit dem mBET können Lehrpersonen **auf Basis der spezifischen Stärken eines Kindes gezielte und individuell angepasste Förderangebote in Zusammenarbeit mit Kind und Eltern entwickeln**.

Da die Anwendung des mBET und die lösungsorientierte Gesprächsführung hohe Anforderungen an die Expertise und Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen stellen, sind ausschließlich speziell ausgebildete mBET-Anwender/innen berechtigt, das mBET einzusetzen.



Abb. 3: mBET-Unterlagen

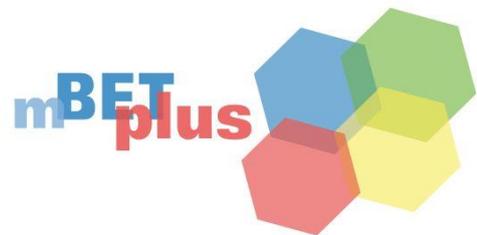
Ausbildungen zur mBET-Anwenderin bzw. zum mBET-Anwender werden u.a. als Fortbildungen an Pädagogischen Hochschulen bzw. Lehrer/innenfortbildungsinstituten angeboten und haben einen Umfang von 1,5 bis 2 Tagen. In diesen Seminaren lernen die Teilnehmer/innen, wie sie das mBET selbstständig einsetzen, lösungsorientierte Fördergespräche führen und individuelle Maßnahmen zur Begabungsförderung entwickeln können. Interessierte mBET-Anwender/innen können sich zudem nach einer Praxisphase zur mBET-Multiplikatorin bzw. zum mBET-Multiplikator fortbilden und sind dann berechtigt, mBET im Rahmen von schulinternen Fortbildungen an Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben. Somit kann mBET auch im Rahmen der Schulentwicklung eingesetzt werden und als eine Möglichkeit der individuellen Begabungsförderung an einer Schule implementiert werden.

Weitere Informationen zum mBET und zu mBET-Ausbildungen sind abrufbar unter www.oezbf.at/mbet. Hier findet sich auch ein Ansichtsexemplar des mBET-Beobachtungsbogens für Lehrpersonen: www.oezbf.at/mbet-bogen.

2.2. mBETplus – ein Coachingkonzept für Jugendliche

Das **ÖZBF** hat mit **mBETplus** ein **Coachingkonzept für begabte und besonders leistungsstarke Jugendliche** entwickelt, das spezifisch auf Fragestellungen und Anforderungen aus der Begabungs- und Exzellenzförderung eingeht und förderrelevante Metakompetenzen (siehe Kap. 1.2.2.) berücksichtigt. Zentrale Themen in einem mBETplus-Coaching sind:

- Wo stehst du? (Ressourcen und Auftragsklärung)
- Wohin willst du? (Ziele)
- Wie kommst du dahin? (Handlungsplanung)
- Was beeinflusst dein Handeln? (Metakompetenzen)



Ausgehend von lösungsfokussierter Gesprächsführung und einer systemischen Grundhaltung liegt der Fokus im mBETplus auf der **Begleitung von Jugendlichen auf ihrem Weg zur Expertise**. Im mBETplus-Coaching wird die Zielarbeit mit Metakompetenzen und Handlungsaspekten ergänzt, welche als zentrale psycho-soziale Fähigkeiten bei der Entwicklung von Expertise identifiziert wurden (vgl. auch Olszewski-Kubilius, Subotnik & Worrell, 2015; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). Im mBETplus-Coaching werden die folgenden **sechs Metakompetenzen** reflektiert und bedarfsweise im Coaching aufgegriffen:

- **Lern- und Leistungsmotivation**
- **Lernmanagement**
- **Lernumwelten**
- **Ausdauer und Selbstdisziplin**
- **Selbstwirksamkeit**
- **Feedback von Coach, Peers und Expertinnen/Experten**

Die/der begabte Jugendliche wird vom Coach im Rahmen der für das Coaching typischen **Zielarbeit** (Furman & Aho-la, 2010, S. 23–39) begleitet. Einzelne Schritte auf dem Weg zum (Entwicklungs-)Ziel der/der Jugendlichen werden identifiziert, Möglichkeiten zu deren Erreichung in Erwägung gezogen und dann auch im Rückblick evaluiert



Abb. 4: Themen im mBETplus-Coaching

sowie entsprechende Adaptionen des Ziels bzw. der einzelnen Schritte zum Ziel vorgenommen. Im mBETplus wird diese Ziellarbeit durch die Reflexion und Beachtung der angeführten förderrelevanten Metakompetenzen sinnvoll ergänzt.

Die mBETplus-Coachings werden von speziell geschulten Coaches angeboten. Zielgruppe einer **Ausbildung zum mBETplus-Coach** sind Berater/innen, Coaches, (Schul-)Psychologinnen/Psychologen sowie Expertinnen/Experten aus der Begabungs- und Exzellenzförderung. Das ÖZBF bietet regelmäßig mBETplus-Ausbildungslehrgänge an. Diese sind modular aufgebaut und kompatibel mit anderen Ausbildungen (Anrechnung von Coachingausbildungen möglich). Die Ausbildung wird als verschränktes Format von Präsenzseminaren (3 x 2 Tage) und Online-Workloads angeboten und hat einen Gesamtumfang von ca. 66 Stunden. Schwerpunkt der Ausbildung zum mBETplus-Coach ist die praxisnahe Vermittlung von Wissen und Kompetenzen zu den Spezifika in der Begleitung von begabten und leistungsstarken Jugendlichen bei der Entwicklung ihrer Talente.

Weitere Informationen zu mBETplus sind abrufbar unter www.oezbf.at/mbetplus.

3. Coaching und Tutoring an der Sir Karl Popper Schule (SKP)

*„Wenn wir davon ausgehen, dass wir die Schüler/innen nicht nur in ihrer Rolle, in ihrem Schüler/innen-Sein sehen, sondern in ihrer Person, in ihrem Person-Sein, dann müssen wir Zeiträume schaffen, in welchen dieses Person-Sein außerhalb des schulischen Lernkontextes Platz hat!“
(Mag. Dr. Edwin Scheiber, Direktor der SKP)*

3.1. Konzepte und systemischer Rahmen

Die Sir Karl Popper Schule (SKP) ist eine als „Schulversuch für Hochbegabte“ geführte Oberstufenform, die sich als „Schule für sehr begabte Jugendliche“ – und dezidiert nicht als „Eliteschule“ – versteht.² Sie ist Teil einer öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schule (AHS), des Wiedner Gymnasiums in Wien. Mit zwei Klassen pro Jahrgang von der 9. bis zur 12. Schulstufe besteht die SKP insgesamt aus 8 Klassen (mit einer Höchstzahl von 24 Schülerinnen/Schülern pro Klasse). Die 1998 gegründete Schule für hochbegabte Jugendliche weist aufgrund ihrer bereits 20-jährigen Entwicklungsgeschichte ein sehr effektives und intensiv vernetztes System vielfältiger begabungsfördernder Strukturen und Konzepte auf.



3.1.1. Eckdaten

Methoden der Einzelförderung: Coaching und Tutoring

Konzepte: KoSo und Begleitkonzept

Im 2-jährigen Pflichtfach „**Kommunikation und Sozialkompetenz**“ (**KoSo**) werden die Schüler/innen dazu angeleitet, ihre inter- und intrapersonellen Kompetenzen auf verschiedenen Metaebenen zu beobachten und zu reflektieren. Unterschiedliche Kommunikationsmodelle und -übungen erlauben ein facettenreiches Erleben der persönlichen sozio-emotionalen Fähigkeiten. Das 4-jährige, sehr ausdifferenzierte **Begleitkonzept** bietet formal Unterstützung durch ausgebildete Lehrer/innen-Coachs und freiwillig agierende Tutorinnen/Tutoren (vorwiegend in wöchentlichen Kleingruppentreffen und Wochenendseminaren in Klassensettings). Inhaltlich werden die individuellen Begabungen, Leistungen, das eigene Arbeitsverhalten, Privatleben als Ausgleich sowie berufliche Aussichten, Erfolg und Zufriedenheit diskutiert – wobei sich das breite Spektrum immer an den jeweiligen Bedürfnissen der Schüler/innen orientiert.

Institution: Sir Karl Popper Schule (Wiedner Gürtel 69, 1040 Wien)

Teilnehmende Schüler/innen: alle SKP-Schüler/innen (8 Klassen mit ca. 24 Schülerinnen/Schülern pro Klasse)

Teilnehmende Lehrpersonen: 43 Lehrpersonen mit KoSo- und Coachingausbildung (Stand Jänner 2019)

Dauer: KoSo (2 Jahre Pflichtfach in der 9. & 10. Schulstufe mit je 2 UE, in der 11. & 12. Schulstufe als Wahlfach); **Begleitkonzept** (4-jähriges verpflichtendes Coaching ergänzt durch freiwilliges Tutoring)

Begabungsförderfokus: Stärkung begabungsförderlicher Metakompetenzen, Förderung individueller (v.a. kognitiver) Begabungen

² <https://www.popperschule.at/philosophie/die-sir-karl-popper-schule-fuer-hochbegabte/>, 04.02.2019.

3.1.2. Schulphilosophie und Begabungsförderkonzept

„Wenn ich an die Zukunft dachte, träumte ich davon, eines Tages eine Schule zu gründen, in der junge Menschen lernen könnten, ohne sich zu langweilen; in der sie angeregt würden, Probleme aufzuwerfen und zu diskutieren; eine Schule, in der sie nicht gezwungen wären, unverlangte Antworten auf ungestellte Fragen zu hören, in der man nicht studierte, um Prüfungen zu bestehen, sondern um etwas zu lernen.“ (Popper, 1979)³

Sir Karl Poppers konstruktivistische Weltanschauung bildet die Grundlage für das personalisierte, begabungsfördernde Lehren und Lernen an der SKP. Solch individuell gestaltetes Lernen eröffnet große Chancen und Vorteile, allerdings auch Risiken wie etwa die Überforderung einzelner Schüler/innen. Deshalb muss das personalisierte Lernen auch Thema und Gesprächsanlass in der Schule sein. Damit sich die Schüler/innen produktiv und nachhaltig mit ihrem Lernen, mit ihrer individuellen Entwicklung auseinandersetzen, „muss man ihnen die Zeitgefäße und die Experten dazu geben“ – wie dies der Direktor der Schule, Dr. Scheiber (2017), klar deklariert.

Die an der SKP als Coaches tätigen Lehrer/innen zeigen den Schülerinnen/Schülern **Möglichkeiten und Tools zur Selbststeuerung des Lernens** auf. Dies erfolgt im Rahmen des Pflichtfaches KoSo sowie des Begleitkonzepts, des schulspezifischen Coachings und Tutorings, welches einen „ganz essentiellen Punkt“, „eine wichtige Säule“ (Scheiber, 2017) des gesamten Fördersystems darstellt.

3.1.3. Einzelförderung KONKRET: die zwei Konzepte als Säulen der Lernstruktur

KoSo und das Begleitkonzept bilden den im Stundenplan verankerten strukturellen Rahmen der Einzelförderung an der SKP. Jene zwei, die gesamte Schulphilosophie tragenden Säulen zeigen sich aktuell in folgender Struktur:

	Unterrichtsfach „Kommunikation und Sozialkompetenz“ (Ko- So)	Begleitkonzept	
		Lehrer/innen coachen Schüler/innen Schüler/innen coachen Schüler/innen (= Tutoring) Lehrer/innen coachen Schüler/innen-Tutorinnen/Tutoren (= schulintern ‚Mentoring‘ bzw. Supervision)	
9. Schul- stufe	2 UE Pflichtfach/Woche	2 außerschulische Seminartage („Ankommenstage“ in der 1. Schulwoche)	
		1 UE 14-tägig Coaching (in 4er Gruppen)	
		1 UE 14-tägig Tutoring (in 4er Gruppen) durch 11. Schulstufe-Schüler/innen	
10. Schul- stufe	2 UE Pflichtfach/Woche & Projekt „kompetent sozial“	1 UE 14-tägig Coaching (in 4er Gruppen)	
11. Schul- stufe	2 UE Wahlfach	2 außerschulische Seminartage („Begabungstage“ Anfang Dezember)	
		2x (konzentriertes) Coaching im Jahr	
		12 Schüler/innen (freiwillig; Zertifi- kat im Reifeprü- fungszeugnis):	1 UE 14-tägig Tutoring der 9. Schulstufe- Tutees
		1 UE 14-tägig ‚Mentoring‘ bzw. Supervi- sion durch Coach	
12. Schul- stufe	2 UE Wahlfach & maturabel (mündlich)	Coaching zu Jahresbeginn	
		2 außerschulische Seminartage („Berufsreflexionstage“ im Februar oder März)	

Abb. 5: Übersicht zu KoSo und zum Begleitkonzept an der SKP

³ <https://www.popperschule.at/philosophie/>, 04.02.2019.

KoSo (Kommunikation & Sozialkompetenz)

Das von Dr. Renate Wustinger an der SKP entwickelte Fach KoSo wird in der 9. und 10. Schulstufe als Pflichtfach gelehrt. In der 11. und 12. Schulstufe kann es mit der Akzentsetzung auf „Persönlichkeitsbildung und Projektmanagement“ als Wahlmodul weiter belegt werden. (Schmid, 2008, S. 121)

Das Fach kann als eine Art „Metamethodik für interpersonelle Kommunikation“ verstanden werden, darin „erfahren die SchülerInnen die Komplexität von Kommunikation, **sie beobachten und schließen sich selbst als Beobachtende in die Beobachtung mit ein**“⁴. Das zum Pflichtfach herausgegebene **Lehr- und Arbeitsbuch** (Wustinger & Braun, 2008; mit zusätzlichem Methodikbuch für KoSo-Unterrichtende: Wustinger & Braun, 2005) beinhaltet bekannte Kommunikationsmodelle, Theorien und Konzepte (z.B. das Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun, die Dramadynamik nach Roman Braun oder die gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg). Viel wichtiger als deren inhaltliche Vermittlung sind verschiedene Übungen (z.B. aus dem Improvisationstheater) und Spiele (Rollenspiele, gruppenspielerische Spiele), welche die **Modelle erlebbar** machen und davon ausgehend zu einer intensiven metakognitiven Auseinandersetzung mit ihnen anregen. Ziel ist dabei zum einen, die Sozialkompetenz der Schüler/innen durch ein intensiviertes **Reflektieren und Beobachten auf mehreren Metaebenen** „früher und stärker wachsen“ (Wustinger & Braun, 2008, S. 3) zu lassen. Zum anderen verfolgt KoSo ein ontologisches Anliegen: „Wenn der Mensch sich selbst in seinem Auf-die-Welt-Schauen betrachtet und das, was er dabei wahrnimmt, mit anderen teilt, ist er seinem Menschsein besonders nahe“ (Wustinger, Homepage von KoSo, www.koso.at). Die damit in Zusammenhang stehende „Freiheitskompetenz“ eines jeden Menschen soll durch KoSo gestärkt werden. KoSo ist seit dem Schuljahr 2003/04 im Zuge der mündlichen Reifeprüfung auch maturabel.

Die Definition von KoSo im ontologisch-philosophischen Sinne als **Lehre vom Sein (vom Seienden)** macht laut Dr. Wustinger die Frage nach der Legitimation des Faches obsolet. Im Gegensatz dazu postuliert sie vielmehr provokant: „Wie rechtfertigen wir, wenn es dieses Fach nicht gibt?“ (Wustinger, 2002b, S. 186)

In der 10. Schulstufe findet „**kompetent sozial**“ als ein **interdisziplinäres Projekt** zwischen KoSo, Religion und Ethik statt. Fünf Tage lang arbeiten die Schüler/innen in unterschiedlichen Institutionen mit Menschen mit besonderen kommunikativen Bedürfnissen und oft besonderem Pflegebedarf. Der Fokus jener Form der Sozialarbeit liegt darin, die im Fach KoSo erworbenen kommunikativen Kompetenzen unter erschwerten Bedingungen kennen und vertiefen zu lernen. Insgesamt dauert das Projekt mit Vor- und Nachbereitung 3–4 Wochen.

Begleitkonzept

Der grundlegende **systemische Charakter des Coachings und Tutorings** an der SKP spiegelt sich in der Themenvielfalt und strukturellen Komplexität der einzelnen Angebote des Begleitkonzepts wider. Diese sind bedarfs- und ressourcengerecht für die einzelnen Jahrgänge differenziert. An der SKP erfüllt der systemische Coach drei Aufgabenstellungen. Der Coach

- **informiert** (die Coachees, das Lehrer/innen-Team, die Eltern usw.),
- **unterstützt** die Coachees = „coacht“ im eigentlichen Sinn,
- **leitet** die Gruppe, soweit sie das braucht. (Wustinger, 2002a, S. 191)

Inhalte des Begleitkonzepts

Die Coachees bzw. Tutees erfahren **Unterstützung** beim **Reflektieren über die eigenen Leistungen**, über die Relevanz und Irrelevanz von Noten, Vermeidungsmuster oder individuelle Motivations- und Arbeitsstrategien. Im Sinne der Zielarbeit lösungsfokussierten Coachings geht es stets darum, individuelle Ziele klar zu definieren und Handlungsweisen zur Zielerreichung zu entwickeln. Zudem soll auch immer Platz für **Anliegen aus dem Privatleben** der Coachees bzw. Tutees sein. Der Coach bzw.

⁴ <https://koso.at/>, 04.02.2019.

die/der Tutor/in sensibilisiert diesbezüglich für Aspekte des persönlichen Wohlbefindens (z.B. durch Ausgleiche im Privatleben). Da die Coachings und Tutorings immer in Gruppen von 4 Schülerinnen/Schülern stattfinden, führt der Coach oder die/der Tutor/in die Gruppe dahingehend, dass diese die zur Verfügung stehende Coachingzeit sukzessive immer eigenständiger nutzt bzw. verwaltet. Die Organisation Schule und die für die Schüler/innen relevanten Beziehungen untereinander sowie zu den Lehrpersonen können dabei ebenso zum Thema werden.

Struktur des Begleitkonzepts

Das 14-tägige **Gruppencoaching in der 9. und 10. Schulstufe** wird von einem Mitglied des Lehrpersonenteams geleitet. In jeder zweiten Woche werden die **Schüler/innen der 9. Schulstufe** zusätzlich **von Tutorinnen/Tutoren aus der 11. Schulstufe** (Auswahlmodus: freiwillige Meldung, Zustimmung der Schulleitung; Zertifikat im Reifeprüfungszeugnis) betreut. Für ihre 14-tägige Tutoringseinheit erhalten die Tutorinnen/Tutoren aus der 11. Schulstufe in der jeweils anderen Woche (also ebenso 14-tägig) Supervision von ihren ehemaligen Coaches aus der 9. und 10. Schulstufe. Die Supervision (an der SKP als „Mentoring“ bezeichnet) hilft den Schüler/innen-Tutorinnen/Tutoren aus der 11. Schulstufe den anspruchsvollen, wenngleich auch sehr lehrreichen und persönlich bereichernden Rollentausch von der/vom Coachee zur Tutorin/zum Tutor zu meistern. Die Schüler/innen der 9. Schulstufe profitieren dabei von den **unterschiedlichen Beziehungskonstellationen** zu ihren Coaches und Tutorinnen/Tutoren.

Ausgehend von der allwöchentlichen Coaching- bzw. Tutoringseinheit für die 9. Schulstufe nimmt das Begleitkonzept stundenmäßig bis zur 12. Schulstufe sukzessive ab: 14-tägig in der 10. Schulstufe, in der 11. und 12. Schulstufe dann nur noch anlassbedingt bzw. auf direkte Nachfrage, weil ohnehin nicht mehr für jede/n Schüler/in notwendig. Stattdessen kristallisierten sich im Laufe der Entwicklung des Begleitkonzepts an der SKP spezifische Themen für die 11. und 12. Schulstufe heraus, die im Rahmen von **2-tägigen Reflexionsseminaren** (außerhalb der Schule) kompakt mit allen Schülerinnen/Schülern einer Klasse bearbeitet werden. Für die **11. Schulstufe** wurde der Bedarf identifiziert, sich mit dem **Begabungsbegriff** (Fragen nach individuellen Begabungen und selbstverantwortlicher Förderung) intensiver auseinanderzusetzen. Die in der **12. Schulstufe** anberaumte **Berufsreflexion** (Reflexion eigener Berufswünsche, Aspekte einer hohen Berufszufriedenheit) rundet die außerschulischen Seminaaraufenthalte ab, die mit den **Ankommenstagen in der 9. Schulstufe** begonnen haben.

3.2. Gelingensbedingungen

3.2.1. Die Lehrperson als Reisebegleiter/in, Professionalisierung und Pädagogische Haltung

Die begabungsfördernden Lehrpersonen der SKP zeichnen sich durch eine „**hohe personale Kompetenz**“ aus. Es wird von ihnen eine **innere pädagogische Haltung** gefordert, die von großer **Offenheit** und **Lernbereitschaft** sowie einem hohen Maß an **Toleranz** und **Verständnis** geprägt ist.⁵ Neben permanenten **einschlägigen Fortbildungen** bedarf es einer nachhaltigen **Fokusverschiebung vom Lehren auf**

das Lernen, die Lehrpersonen fühlen sich immer mehr selbst als Mitlernende und Coaches. Dies gilt umso intensiver für KoSo-Lehrpersonen und Coaches im Rahmen des Begleitkonzepts, welche für beide Fächer über eine jeweils fundierte Ausbildung verfügen. Um **KoSo** unterrichten zu können, ist eine spezielle **Supervisionsausbildung zur/zum zertifizierten KoSo-Trainer/in** erforderlich, die alle SKP-Lehrpersonen direkt bei Dr. Wustinger (z.B. an der PH Wien) absolviert haben. Aber auch die Tätigkeit als SKP-Coach bedarf entsprechender **Coaching-Aus- und -Weiterbildungen**, welche an der SKP vielfach als **SchILFs** (Schulinterne Lehrer/innenfortbildungen) durchgeführt werden. So kann im Rahmen der Weiterbildung auch stets dem schulspezifischen Fokus Rechnung getragen werden, wonach die (zukünftigen) Coaches von Beginn an mit folgender Frage konfrontiert werden: **„Was bedeutet Coaching im Speziellen an der SKP Schule?“** (Scheiber, 2017)

Mag. Sabine Bogner (2017) ist KoSo-Lehrerin, Coach, Ansprechperson für das Begleitkonzept an der SKP und auch für dessen Einteilung bzw. Organisation verantwortlich. Sie definiert die hohen Ansprüche an eine SKP-Lehrperson mit **„zu spüren, was braucht's gerade“**. Manches Mal muss die Lehrperson klar sagen, „wo's lang geht“, in anderen Situationen hingegen „nur zuhören“ oder als Coach lösungsorientierte Fragen stellen. Alle sich dabei ergebenden unterschiedlichen Rollen, mit denen eine SKP-Lehrperson jongliert, zeichnen sich laut Bogner über „ein ganz intensives Verhältnis“ aus, welches sich „über die Jahre zu den Schülerinnen/Schülern entwickelt“. In KoSo wie auch im Coaching kann das, „was gerade geschieht und wie es geschieht, jederzeit Thema des Faches werden“ (Wustinger & Braun, 2005, S. 8). Bogner formuliert ihr **flexibles Rollenverständnis** in Bezug auf KoSo wie folgt:

„Man begibt sich so quasi gemeinsam auf eine >Reise<, wo man als Lehrer/in zwar als Reisebegleiter/in, nicht aber als Reiseleiter/in fungiert. Und so erlebt man sich im Unterricht als Lernende/r unter lauter Lernenden und geht meist aus einer Einheit selbst ein bisschen klüger heraus. Man ist als Lehrer/in einerseits >Wissende/r< im Sinne dessen, dass man sich einen Aufbau mit möglichen Übungen und Theorie-Inputs überlegt hat und andererseits auch „Nicht-Wissende/r“, da man dieses >sichere Terrain< verlässt und nicht genau vorhersagen kann, wo einen die Inputs der Schüler/innen hinführen.“ (Bogner, 2018, S. 22)

Die größten Potenziale der Schüler/innenfokussierung bieten die Coaching-Stunden, die nach dem Grundsatz gestaltet werden: **„Die Stunde gehört tatsächlich den Coachees!“** (Bogner, 2017). Manchmal brauchen die Schüler/innen die Stunde auch einfach zum Abschalten bzw. um „inne zu halten“ (Windischhofer, 2017). Coach Mag. Martin Windischhofer schätzt im Rahmen der Gruppencoachings das oft große Vertrauen, das einem von den Schülerinnen/Schülern entgegen gebracht wird, die häufig sehr offenen und persönlichen Stellungnahmen, welche einer **Atmosphäre des Sich-Angenommen-Fühlens** bedürfen. Jene oftmals sehr persönliche Komponente der Schüler/innen-Coachings gründet in der Natur des Coachings. Der Coach geht immer davon aus: „Was für den einen stimmt, muss für den anderen nicht stimmen, ich muss **Fragen stellen, die den Coachee zu seinen**



⁵ <https://www.popperschule.at/besonderheiten/begabende-lehrpersonen/>, 04.02.2019.

Antworten führen. Diese Grundhaltung kommt aus der Überzeugung, dass jeder Mensch ein viel zu komplexes Wesen ist, als dass ich wissen könnte, was gut für ihn ist.“ (Wustinger, 2002a, S. 194)

Zusammenfassend verfügt die ‚ideale‘ KoSo-und/oder Begleitkonzept-Lehrperson an der SKP über:

- ein **umfassendes fachliches Wissen** zu Prinzipien der Begabungsförderung, zur inhaltlichen Bandbreite des Faches KoSo sowie als lösungsfokussierter Coach,
- eine hohe **sozial-pädagogische Kompetenz** und **Rollenflexibilität** für ihre Aufgaben als Lehrer/in, Coach und/oder KoSo-Trainer/in,
- sowie eine hohe **Bereitschaft menschlicher und empathischer Anteilnahme an der Entwicklung der einzelnen Schüler/innen**, sodass eine Balance zwischen Begabungs- und Persönlichkeitsentwicklung angestrebt werden kann.

3.2.2. Schulentwicklung: „Eine Schule, die aus sich selbst lernt!“

Als Prototyp eines begabungsfördernden Schulversuchs lebt die SKP den Prozess ihrer kontinuierlichen Weiterentwicklung in folgenden Bereichen:

- Zuallererst erhebt die Schulleitung „Schulentwicklung durch Begabungsförderung“ zum zentralen **Schulthema**.
- Damit verknüpft ist eine intensive **Auseinandersetzung mit dem Thema Begabungsförderung** durch die Schulleitung sowie Lehrpersonen. Ausgehend von einer **klaren Definition des Begabungsbegriffs** wird ein für die eigene Schule (Form, Schwerpunkt, Philosophie etc.) adäquates pädagogisches System der Begabungsförderung entwickelt.
- Zu dessen Umsetzung bedarf es der **politischen Unterstützung** sowie entsprechender Ressourcen und Mittel. Der Rahmen des **Schulversuches** bietet der SKP eine optimale Autonomie für neue, begabungsfördernde Methoden.
- Die **Philosophie der Begabungsförderung** wird von **allen Lehrerinnen/Lehrern mitgetragen**. Diesem Ziel kann seit der Bildungsreform 2015 besser Rechnung getragen werden, da die Direktorinnen/Direktoren größere **Autonomie** bei der **Anstellung** ihres Lehrpersonals genießen. An der SKP besteht in Bezug auf die Lehrer/innenzuteilung große Flexibilität aufgrund der Kombination mit dem Wiedner Gymnasium. Manche Lehrer/innen unterrichten an beiden, im selben Gebäude lokalisierten Schulen. Andere sind nur an einer der beiden Schulformen tätig. „Ziel ist immer eine optimale Passung von Lehrer/in und Unterrichts-/Schulform“, so Scheiber (2017).
- Die **Eltern** als zentrale Kooperationspartner für eine gelingende Begabungsförderung werden regelmäßig über begabungsfördernde Themen und Methoden informiert (transparente Öffentlichkeitsarbeit). An der SKP haben die Eltern eigeninitiativ den Popperverein mit einem freiwilligen monatlichen Beitrag von 60 Euro gegründet (u.a. zur Unterstützung bedürftigerer Schüler/innen für die Teilnahme an Exkursionen, Schulreisen etc.). Das „Popper-Forum“ ermöglicht den Eltern gemeinsam mit Schülerinnen/Schülern und Lehrpersonen aktuelle Themen und Probleme zu diskutieren.
- **Maßnahmen der inneren und äußeren Qualitätssicherung:** Als interne Maßnahmen praktiziert die SKP neben dem Popper-Forum jeweils verpflichtend institutionalisiertes Feedback, regelmäßige Lehrer/innenfortbildungen, kollegiale Hospitationen, einen jährlichen Qualitätszirkel und regelmäßige Steuergruppensitzungen. Eine äußere Evaluierung bietet das ÖZBF als „critical friend“.

Eine **kontinuierliche Weiterentwicklung bzw. Optimierung der pädagogischen Konzepte** betrifft u.a. eine laufende Neukoordination von Fächern, die Verbesserung von Lerninhalten sowie des Kurssystems, ein reiches Angebot an extracurricularer Förderung. Die SKP ist somit „**eine Schule, die aus sich selbst lernt**“⁶.

⁶ <https://www.popperschule.at/besonderheiten/schulentwicklung/>, 04.02.2019.

3.3. Die begabte Person im Fokus

Nach der Benennung zentraler Gelingensbedingungen für die beiden Einzelförderkonzepte an der SKP richtet sich der Fokus im Folgenden direkt auf die begabte Person: auf ihre persönlichen Lernfortschritte sowie individuelle Begabungsentwicklung im Zuge der Einzelförderung.

„Unsere Schüler/innen sind hier – an der SKP – sehr glücklich, auch in der Regelschule (im Wiedner Gymnasium). Sie haben das Gefühl, da bin ich gut aufgehoben, da lernen sie was, da begegnet man ihnen als Mensch, als Person, das spüren sie!“ (Scheiber, 2017)



Die begabten Jugendlichen fühlen sich in dieser speziellen begabenden Umwelt und der zur Reflexion anregenden Atmosphäre der SKP in ihrer Gesamtpersönlichkeit wahrgenommen und gefördert. Im Selbstverständnis des Direktors ist die SKP eine Schule, in welcher die Schüler/innen mit Spaß und Freude studieren und dabei täglich ihren Erfolg auch „er-leben“ können. Dem **„erlebten Erfolg“** jeder einzelnen Schülerin/jedes einzelnen Schülers gilt das Hauptaugenmerk jedes SKP-Coachs:

„Mein Fokus als Coach ist die Person der Schülerin/des Schülers, die jetzt einen Weg geht, den ich begleite. Diese Person setzt sich Ziele und ich Sorge dafür, dass es erreichbare Ziele sind, an deren Ende auch Erfolg steht und zwar >erlebbarer Erfolg<.“ (Scheiber, 2017)

Hierin spiegelt sich die **motivationssteigernde Wirkung frühen Erfolges** wider, welche das Begabungsmodell von Gagné als wesentlich hervorhebt (vgl. Kap. 1.2.1.). Die Coaches an der SKP wollen derartige Erfolgserlebnisse der Schüler/innen durch intensive Reflexionsprozesse nachhaltig nutzbar machen.

Die in der Folge angeführten Zitate von SKP-Schülerinnen/-Schülern aus der 11. Schulstufe verdeutlichen die begabungsfördernden Effekte beider Konzepte. Die Aussagen der Tutorinnen/Tutoren wurden bezüglich der Förderung von Metakompetenzen (vgl. Kap. 1.2.2.) interpretiert und kategorisiert:

Erhöhung der Selbstwirksamkeit

- *„Viele Schüler/innen an der SKP haben zunächst den Gedanken, ich bin nicht gut genug für die Schule. Ich hatte ihn selbst und kann jetzt sagen, dass er nicht berechtigt war. Mein Coach unterstützte mich dabei, an mich und meine Begabungen zu glauben. Diese Einstellung möchte ich jetzt als Tutorin auch an meine Tutees [aus der 9. Schulstufe] weitergeben.“ (Claudia⁷, 2017)*
- *„Vom Stressfaktor her bin ich entspannter geworden. Der Stress wird zwar nicht weniger, aber ich habe an Selbstvertrauen zugewonnen. Ich weiß, was ich tun kann, wenn ich das möchte.“ (Maria, 2017)*

Steigerung der intrinsischen Tätigkeitsmotivation

- *„Ich habe im Laufe der Coachings von der 9. Schulstufe an gelernt, dass es okay ist, wenn man nicht alles 100% macht, sondern dass es vor allem auf den Spaß am Lernen von Neuem ankommt. Insofern bin ich entspannter geworden.“ (Claudia, 2017)*

Stärkung des Durchhaltevermögens (grit)

- *„In der 9. Schulstufe hatte ich noch wenig Motivation, ich ging ursprünglich auch nicht freiwillig in die SKP. Dort hatte ich in der 9. und 10. Schulstufe noch so viele Fächer, die mich gar nicht interessiert haben. Jetzt in der 11. Schulstufe kommen immer mehr Fächer, an denen ich interessiert bin, z.B. Psychologie. Im Nachhinein bin ich jetzt aber froh, dass mir mein Coach in der 9. und 10. Schulstufe geholfen hat, durchzuhalten.“ (Markus, 2017)*

⁷ In der Publikation wurden alle Schüler/innennamen der Interviews aus Datenschutzgründen anonymisiert.

Reflexion zu individuellem Lernmanagement & Lernzielen

- „Ich mache immer wieder neue Erkenntnisse! So habe ich herausgefunden, dass eine große Stärke mein Zeitmanagement ist. Damit ich nicht in Stress komme, schreibe ich mir auf, was zu tun ist, wie viel Zeit ich dafür brauche und dann teile ich mir das gut ein. [...] Ohne Plan würde ich vollkommen die Orientierung verlieren.“ (Claudia, 2017)
- „Ich lerne am besten in der Schule, obwohl ich mich auch dort schnell ablenken lasse. Was mich am meisten hindert am Lernen ist das Anfangen, dann gibt es keine Probleme mehr. Der Ort und die Uhrzeit spielen eine große Rolle und wann ich das letzte Mal etwas gegessen habe. Ich weiß, dass ich mit Hungergefühl gar nicht erst zu lernen anfangen brauche. Und am effektivsten arbeite ich unter Stress.“ (Markus, 2017)
- „Die Coachingstunden halfen mir, Ziele konkreter zu fassen und nachher auch darauf zu schauen, welche Ziele ich erreicht habe.“ (Markus, 2017)

Nutzbarmachung von begabungsförderlichen Lernumwelten & entwicklungsorientiertem Feedback

- „Die Schulgemeinschaft ist ein wichtiger Anker! Man kennt fast jeden in der SKP; durch die Tutorings ist auch die Durchmischung der Jahrgänge leichter.“; „Ich bin eine von den Organisiereren in meinem Jahrgang und ich dachte, ich kann das sehr gut weitergeben. Und dabei übernehmen wir [Tutorinnen/Tutoren] viel Verantwortung!“ (Maria, 2017)
- „Mir selbst als Tutee half es zu sehen, dass andere Schüler/innen dasselbe Problem hatten und es bewältigt haben! Das hat mich motiviert durchzuhalten! Jetzt will ich selber als Tutor meinen Tutees weitergeben, dass man Motivationsprobleme überwinden kann.“ (Markus, 2017)
- „Generell ist es hier so, wenn man etwas möchte und anspricht, wird es sehr positiv aufgefasst, als Anregung und nicht als Kritik.“ (Claudia, 2017)

Alle bisherigen Ausführungen und Schüler/innenzitate lassen erkennen, wie **flüssig und flexibel sich die beiden Konzepte der Einzelförderung an der SKP** entwickelt haben. Mit dem Ziel einer kontinuierlichen Weiterentwicklung und Optimierung gestalten sich Coaching und Tutoring an der SKP mit einem **hohen Passungswert für jede/n Coachee bzw. jede/n Tutee**. Alle SKP-Schüler/innen haben die Möglichkeit **immer wieder neue Begleitbeziehungen zu Coaches, KoSo-Lehrer/innen und Mitschülerinnen/-schülern** aufzubauen, in welchen ihre begabungsförderlichen Metakompetenzen ideale Unterstützung und Ausdifferenzierung erfahren. (vgl. Kap. 1.2.3.)

Besonders nachhaltige Effekte haben solch persönlichkeitsstärkende Coachings und Tutorings, wenn eine Auseinandersetzung mit der eigenen Begabung und deren selbstgesteuerte Förderung Hand in Hand gehen. Diese Reflexion hat unmittelbar positive Effekte auf die Begabungsentwicklung:

- „Ich habe zufällig eine wissenschaftliche Arbeit über Wettbewerbe geschrieben und dabei erfahren, dass es belegt ist, dass Wettbewerbe einen bekräftigen können. Und das ist dann bei mir passiert. Letztes Jahr habe ich bei der Chemieolympiade einen super Erfolg erzielt und ab da wusste ich dann: >Das ist es! Das ist meine Begabung!<“ (Maria, 2017)

Solcherart erstrebenswerte **Bewusstheit über die eigenen Begabungen und Interessen** lässt sich nicht vorprogrammieren. Sie wird jedoch im Coaching und Tutoring durch die lösungsfokussierten Fragen immer wieder differenziert angestoßen. Dazu äußert Coach Mag. Windischhofer (2017):

- „**Der begabungsfördernde Teil liegt immer noch bei den Schülerinnen/Schülern.** Wir unterstützen sie in der Organisation, darin wie ich an eine Aufgabe herangehe, einen Arbeitsplan erstelle etc. **Aber dort, wo Begabungsförderung dann tatsächlich stattfindet, sind wir (oft) gar nicht dabei.** Die Idee bei diesem Begleitkonzept an unserer Schule ist es, dass **wir den Schülerinnen/Schülern gegenüber Freiräume aufmachen**, in denen sie sich [fernab des Unterrichtes, ihres forschenden Lernens etc.] bewegen können, um dort etwas zu finden, was sie im besten Fall weiter entwickeln wollen; dass sie dort etwas aufgreifen, das sie zu ihrem Eigenen machen und das dann in Eigeninteresse intensiv verfolgen. Dann passiert Begabungsförderung!“

4. Peer-Programme am ibc (International Business College) Hetzendorf

„Wir sind wirkliche Pioniere der Peer-Mediation, da wir zunächst selbst nicht gewusst haben, wie Peer-Programme von den Schülerinnen und Schülern angenommen werden. Wir haben alle Strukturen und Angebote für die Schüler/innen gemeinsam mit den Peers entwickelt. Die Schüler/innen wissen selbst am besten, was sie brauchen!“ (Mag. Christine Haberlehner, Lehrerin kaufmännischer Gegenstände & Projektleitung der Peer-Mediation am ibc Hetzendorf)

4.1. Konzepte und systemischer Rahmen

Das International Business College (ibc) Hetzendorf beinhaltet in der Tagesform ab 14 Jahren die Bilinguale Handelsakademie (BIK), die Handelsakademie mit schulautonomen Fachrichtungen (HAK), die Handelsschule (HAS), den Aufbaulehrgang (AUL), das Bilinguale Kolleg (BIKO) und das Handelsakademie-Kolleg. Zusätzlich beherbergt es als Abendformen die Handelsakademie und Handelsschule für Berufstätige sowie das Handelsakademie-Kolleg für Berufstätige. Etwa 1600 Schüler/innen im Alter von 14 bis 20 (abends auch bis 30 Plus) und ca. 140 Lehrpersonen (Stand lt. Homepage 2018) arbeiten täglich im College. Im Schuljahr 2016/17 waren unter den Schülerinnen/Schülern des ibc 56 Muttersprachen, 61 unterschiedliche Staatsbürgerschaften und 27 Religionen vertreten.⁸



4.1.1. Eckdaten

Methoden der Einzelförderung: Tutoring (mit Supervision bzw. Coaching)

Schüler/innen gestalten aktiv das Schulleben mit, helfen sich gegenseitig als Tutorinnen/Tutoren, vermitteln bei Konflikten oder geben Wissen und Erfahrung weiter. Zwei von den sechs Peer-Programmen fußen auf Schüler/innen-Nomination (einem soziometrischen Test am Ende der 9. bzw. Beginn der 10. Schulstufe), alle beinhalten themenspezifische, über das Schuljahr verteilte Ausbildungsmodulare. Sie sind in Bezug auf die abgehaltenen (Block-)Lehrveranstaltungen und Zertifikate sehr individuell ausdifferenziert (siehe Abb. 6 auf S. 28). Basis aller Peer-Programme bildet ein für alle Schüler/innen und Lehrpersonen verpflichtender Verhaltenskontrakt.

Konzepte: 6 Peer-Programme mit dem Fokus „Schüler/innen für Schüler/innen“

- **Peer-Mediation:** Schüler/innen mit schulinterner Mediationsausbildung übernehmen (max. 4 Jahre lang) viele soziale Aufgaben: Buddy-System für ‚Erstklässler/innen‘, Streitschlichter bei auftauchenden Problemen zwischen einzelnen Schülerinnen/Schülern oder innerhalb einer ganzen Klasse, Abhaltung von Klassenräten, Förderung des Demokratieverhaltens, usw.
- **Peer-Learning:** Freiwillige, didaktisch geschulte Tutorinnen/Tutoren unterstützen (max. 4 Jahre lang) Schüler/innen (einzeln oder in Gruppen bzw. ganze Klassen) beim Lernen. Die Unterstützungseinheiten werden außerhalb der Schulzeit in frei stehenden Klassenräumen abgehalten.
- **Cultural Tutor:** Im 1-jährigen Freifach lernen die Tutorinnen/Tutoren die Förderung friedlicher interkultureller Begegnungen an der Schule sowie das verantwortungsvolle Leiten von Gruppen.
- **Schulsanitätsdienst (SSD):** Ausgebildete Schüler/innen-Sanitäter/innen beraten andere Schüler/innen bei gesundheitlichen Fragen und Problemen und leisten im Notfall an der Schule Erste Hilfe.

⁸ <https://www.ibc.ac.at/schulinformation>, 04.02.2019.

- **SMS4U:** Im 1-jährigen Freifach „Schulmarketing Service“ führen Schüler/innen für die Schule sowie für Schüler/innen Werbe- und Marketingaufträge aus (z.B. für die Schüler/innenzeitung, Flyer für Schulveranstaltungen).
- **Support_Schüler/innenvertretung@ibc:** Schüler/innenvertreter/innen werden von einem Team aus Coaches und Tutorinnen/Tutoren begleitet. Ziel ist die Förderung und Begleitung von demokratischen Prozessen an der Schule. Erfahrene Klassen- und Schulsprecher/innen bilden die nächste Generation aus.

Institution: International Business College Hetzendorf (ibc)

Teilnehmende Schüler/innen: (optional) alle Schüler/innen ab der 10. Schulstufe der Tagesformen; verpflichtend alle Klassen- und Schulsprecher/innen sowie Stv.; Das Freifach Cultural Tutor kann ab der 11. Schulstufe sowie seit 2017/18 von Studierenden der Abendformen besucht werden.

Teilnehmende Lehrpersonen: 16 Lehrpersonen des ibc Hetzendorf & ein Sanitäter (6 Trainer/innen der Peer-Mediation, eine Supervisorin; je zwei Lehrer/innen für Peer Learning, Cultural Tutor, SMS4U & Support_Schüler/innenvertretung@ibc; ein ehrenamtlicher Sanitäter des Samariterbundes Wien & ein/e Lehrer/in-Koordinator/in für den Schulsanitätsdienst)

Zum Teil auch **ehemalige ibc-Absolventinnen/-Absolventen** als Helfer/innen oder Co-Coachs

Dauer: An der unverbindlichen Übung Peer-Mediation und am freiwilligen Projekt Peer-Learning kann ab der 10. Schulstufe 1–4 Jahre lang teilgenommen werden. Die Freifächer Cultural Tutor und SMS4U dauern ein Jahr, können aber in den Folgejahren wieder besucht werden. Am freiwilligen Schulsanitätsdienst können Schüler/innen ab dem 15. Lebensjahr teilnehmen.

Begabungsförderfokus: Förderung sozialer Begabungen, Sensibilisierung für Begabungen, Eigenverantwortung für persönliche und soziale Begabungsförderung

4.1.2. Schulphilosophie und Entstehung der Peer-Programme

Das ibc Hetzendorf definiert seine Schulkultur u.a. als:⁹

- **international** (kulturelle Vielfalt wird als Bereicherung verstanden, österreichweit einzigartiges bilinguales Programm in Handelsakademie und Kolleg)
- **verantwortungsbewusst gegenüber Gesellschaft, Umwelt und Gesundheit** (gelebte Demokratie, Verhaltensvereinbarungen usw.)
- **teamorientiert** (gelebte Feedbackkultur, kooperative offene Lernformen, zeitgemäße Lernumgebung usw.)

Diese Pfeiler der Schulkultur gelten als Fundament für die bereits sehr ausgereiften Peer-Programme der Einzelförderung am ibc. Als erstes und damit quasi „Mutter-Peer-Programm“ wurde die **Peer-Mediation** am ibc im Schuljahr **1998/99** als Freizeitprojekt von 14 Schülerinnen/Schülern aus vier Klassen und zwei Lehrpersonen – unterstützt von einem externen Trainer – begonnen.

*„Basis der Initiative war [...] das Wissen, dass erfolgreiches Lernen und Arbeiten nur in einer guten sozialen und kommunikativen Atmosphäre möglich ist. Ein weiterer Hintergrund ist [...] das Wissen, dass viele **AbsolventInnen später im mittleren Management** tätig sein werden und gerade in dieser Funktion für sie eine hohe Konfliktkompetenz [...] unverzichtbar ist.“ (Mautner, 2016, S. 13-14)*

Für dieses, personale und soziale Lernbegleitung bietende Freizeitprojekt wurde bereits im zweiten Jahr seiner Existenz ein 4-jähriger Lehrplan für die 10.–13. Schulstufe HAK entwickelt und eine Unverbindliche Übung „Mediation“ von der Schulbehörde genehmigt. Ab dem 3. Jahr wurde „Mediation“ dann als Unverbindliche Übung organisiert und im Laufe der Folgejahre durch immer mehr Angebote und Aufgaben der Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren ergänzt (Details siehe Folgekapitel).

⁹ <https://www.ibc.ac.at/schulinformation/leitbild>, 04.02.2019.

„Heute ist „Mediation – SchülerInnen als Streitschlichter“ für SchülerInnen und LehrerInnen ein integraler Bestandteil des Schullebens und eine Stütze für einzelne SchülerInnen und die ganze Schulgemeinschaft. Diese positive Entwicklung wirkt auch atmosphärisch auf SchülerInnen, Eltern und Gäste beim Tag der offenen Tür, Besuchen und Veranstaltungen. Die Mediation wird nun auch als Impuls und Angebot an Partner- und Kooperationschulen sowie in Lehrerfortbildungen als Kompetenz für PädagogInnen aller Altersstufen und Felder weitergetragen.“ (Mautner, 2016, S. 14)

Das ibc gilt somit **österreichweit als Vorreiterschule im Bereich der Peer-Mediation**. Aber nicht nur andere Schulen profitieren von diesem Pionierprojekt. Auch die Einzelförderung an der eigenen Schule nahm davon ausgehend immer weiter ausdifferenzierte Formen an: **2003/04** startete das Freifach **SMS4U**, **2006/07** das Freifach **„Train the Trainer – Managing Cultural Competences“**, **2013/14** der **Schulsanitätsdienst (SSD)** auf eine Schüler/inneninitiative hin, sowie **2014/15** als fünftes Peer-Programm das **Peer-Learning**. Im Schuljahr **2017/18** wurde das sechste Peer-Programm zur Förderung des Demokratiebewusstseins und zur Stärkung der politischen Schüler/innenbeteiligung **„Support_Schüler/innenvertretung@ibc“** ins Leben gerufen.

Verhaltensvereinbarungen

Die Basis für alle sechs Peer-Programme stellt der auf der Schulhomepage unter „Verhaltensvereinbarungen“ zu findende und für alle ibc-Lehrpersonen und -Schüler/innen verpflichtende **Verhaltenskontrakt** dar. Er fordert, „dass alle Schulpartner mit ihrem Verhalten zur Erhaltung und Verbesserung eines guten Schul- und Lernklimas beitragen“¹⁰. Die im Kontrakt festgelegten Verhaltensregeln für Schüler/innen, Lehrpersonen, Direktion, Sekretariat etc. wurden im Rahmen eines einjährigen **Prozesses mit dem Titel „Schulklima Plus“** entwickelt. Ausgangspunkt waren von Mag. Haberlehner (Lehrerin, eingetragene Mediatorin & Initiatorin der Peer-Mediation am ibc) im April 2011 wahrgenommene Cyber-Mobbing-Vorfälle und eine erhöhte Gewaltbereitschaft in den ersten Klassen. Die zu dem Zeitpunkt schon 10 Jahre zuvor implementierte Peer-Mediation ermöglichte der Mediatorin und Trainerin eine viel sensiblere Wahrnehmung aktueller sozialer Missstände:

„Dadurch, dass wir uns im Rahmen der Peer-Mediation sehr stark mit den Gefühlen und Wahrnehmungen unserer Schülerinnen/Schülern beschäftigen, wissen wir auch, was unsere Schüler/innen unmittelbar betrifft und in der Schule bewegt. Wir sind viel näher an ihrer Lebenswirklichkeit dran und nehmen uns ihrer Themen an.“ (Haberlehner, 2017)

Die aus dem Schulklima-Plus-Projekt resultierenden Verhaltensvereinbarungen werden allen Beteiligten alljährlich zu Schulbeginn als verbindlich in Erinnerung gerufen. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass dieser – allen sechs Peer-Programmen im Sinne einer positiven Schulkultur zugrunde liegende – Kontrakt zu einem Zeitpunkt geschlossen wurde, als drei der Programme am ibc bereits mehrere Jahre praktiziert worden waren. Dies verdeutlicht, wie sehr solche Einzelförderprogramme auf einem **kontinuierlichen Wachstums- und Optimierungsprozess** gründen, in welchem einzelne Elemente (manchmal eben auch basale Verhaltensgrundlagen) erst zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer Notwendigkeit erkannt und implementiert werden.

¹⁰ <http://www.ibc.ac.at/schulinformation/verhaltensvereinbarung>, 04.02.2019.

4.1.3. Einzelförderung KONKRET: die 6 Peer-Programme als Säulen der Schulkultur

Die Tabelle bietet einen Überblick zu: **Wer?** (teilnehmende Schüler/innen und leitende bzw. verantwortliche Lehrer/innen), **Was?** (Ablauf, Angebote, Ausbildung, Methoden), **Wie?** (Organisationsform), **Warum?** (Ziele), **Wo?** (Örtlichkeit/en)

6 Peer-Programme	Peer-Mediation	Peer-Learning	Cultural Tutor „Train the Trainer – Managing Cultural Competences“	Schulsanitätsdienst (SSD) „Hilfe von Schüler/in zu Schüler/in“	SMS4U – Schulmarketing Service	Support_Schüler/innenvertretung@ibc	
Basis: Verhaltenskontrakt & Soziometrischer Test (S/S-Nomination)	Wer	<ul style="list-style-type: none"> • S/S der 10.–13. Schulst.: 4–5 pro Klasse; insgesamt ca. 50–60/Jahr • 6 L/L als Trainer/innen bzw. Coaches • 1 L/L als Supervisor/in • tlw. ehemal. S/S als Co-Coaches 	<ul style="list-style-type: none"> • S/S der 10.–13. Schulst. (ca. 20/Jahr; 4 davon im Leitungsteam) • 2 L/L als Coaches 	<ul style="list-style-type: none"> • ca. 20 S/S der 11.–13. Schulst. & Abendschule • 2 L/L als Coaches 	<ul style="list-style-type: none"> • ca. 50–60 S/S aller Schulformen pro Jahr im Dienst (Alter: mind. 15 J.) • 1 ehrenamtlicher Projektleiter vom Samariterbund • 1 L/L 	<ul style="list-style-type: none"> • ca. 30 S/S aller Schulformen am ibc • 2 L/L als Coaches 	<ul style="list-style-type: none"> • alle Klassensprecher/innen & Stv. • Schulsprecher/innen & Stv. • 2 L/L
	Was	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung zur/zum Peer-Mediator/in (60 UE/Jahr): Start-Seminar (u.a. Grundausbildung Mediation), Workshops, Abschluss-Seminar, laufende Supervision durch Coach • Buddy-System: Betreuung einer 1. Klasse (4x Klassenrat/Jahr, Soziales Lernen, FYR-Workshop etc.) • Einzel-/Klassen-/Projektcoaching • Mediation zwischen S/S • Regulativ in der eigenen Klasse 	<ul style="list-style-type: none"> • mind. 15 „Unterstützungseinheiten“ (= Tutorings) pro Jahr (festgehalten im Peer-Buch) • Aktivitäten & Supervision: Bewerbung des Peer-Learnings (Klassenbesuche, Elternabend etc.), 2 Fachdidaktik-Seminare, Treffen Leitungsteam & L/L, Weihnachtsaktivität (z.B. „Shades Tour“), Abschlussevent 	<p>Ausbildung in 6 Modulen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teambildung & Cultural Awareness Training 2. E-Learning „Cultural Trainer Europe“ 3. „Meet your Tutor“: Planung und Durchführung der Einführungsveranstaltung für alle 10. Schulstufen 4. „Train the Trainer“ – Intercultural Workshop (Planung) 5. „Peer-to-Peer Intercultural Workshop“ 6. Supervision 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung zur/zum Erste-Hilfe-Sanitäter/in: 16 Stunden Ersthelferkurs, 30 UE Supervision (monatl. Kursangebote), theoretische & prakt. Prüfung am Ende • Schulsanitäter/innen als erste Ansprechpersonen bei gesundheitlichen Fragen & auf Abruf bei Erkrankungen und Verletzungen vor Ort (2 Sanitätterrucksäcke & 2 Diensthands im Einsatz) 	<p>Schüler/innen betreiben Marketing für die Schule: z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planung von Informationsveranstaltungen od. Absolventinnen-/Absolvententreffen • Prospektgestaltung • Projekt „neues Schullogo“ • Umsetzung kreativer Ideen • aktive Mithilfe bei Umsetzung des Österreichischen Umweltzeichens 	<ul style="list-style-type: none"> • Klassensprecher/innen und Schulsprecher/innen werden gecoacht u. betreut, um demokratische Prozesse zu verstehen und Schuldemokratie besser zu leben. • Erfahrene Klassensprecher/innen tauschen sich mit ‚neuen‘ Klassensprecher/innen/-sprechern aus. • Abstimmungen das Schulleben betreffend gehen durch alle Gremien.
	Wie	<ul style="list-style-type: none"> • Unverbindliche Übung als 4-jähriges Projekt • jährliches Zertifikat & offizielles Zertifikat vom ÖBM (über 3–4-jähr. Ausbildung) 	<ul style="list-style-type: none"> • freiwillige Teilnahme; schriftliche Anmeldung • Zertifikat am Jahresende 	<ul style="list-style-type: none"> • Freifach (30 UE pro Jahr) • „ibc – Cultural Tutor Certificate“ 	<ul style="list-style-type: none"> • freiwillige Teilnahme; • Zertifikat zu Ersthelferkurs (gültig für Führerschein) 	<ul style="list-style-type: none"> • Freifach • Zertifikat am Jahresende 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Workshops pro Jahr (auch Peer-to-Peer) • laufendes Coaching • laufende Supervision
	Warum	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung des Beziehungs-/Kommunikations-/Lernklimas • offener Umgang mit Konflikten • Vereinbarungskultur 	<ul style="list-style-type: none"> • fachliche Professionalisierung • Persönlichkeitsentwicklung • Verbesserung des Schul- und Lernklimas • Senkung der Drop-Out Quoten 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulung der Reflexionsfähigkeit der eigenen kulturellen Sozialisation • Sensibilisierung für Werte und Normen anderer Kulturen • Erwerb von Methodenkompetenz zur Gestaltung und Führung eines Workshops für jüngere Schüler/innen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erlernen von Erste-Hilfe-Maßnahmen • Stärkung sozialer Kompetenzen bzw. Begabungen • Vorbildfunktion für soziales Klima der Schule („Helfen“ als Wert sozialen Zusammenlebens) 	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis von Marketingphilosophie als Managementaufgabe • Planung/Organisation/Umsetzung v. Projekt-abläufen 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung des Demokratieverständnisses: Erlernen wie Demokratie funktioniert • Erkennen, wie wichtig es ist eine Meinung zu haben und diese zu vertreten.
	Wo	<ul style="list-style-type: none"> • im Schulgebäude • Seminare außerhalb (u.a. 2x3-tägig) 	<ul style="list-style-type: none"> • im Schulgebäude • 2 Aktivitäten außerhalb 	<ul style="list-style-type: none"> • im Schulgebäude • E-Learning zuhause • Workshops & Supervision außerhalb 	<ul style="list-style-type: none"> • im Schulgebäude • Seminare außerhalb 	<ul style="list-style-type: none"> • im Schulgebäude • Gesundheits-/Umweltprojekte außerhalb 	<ul style="list-style-type: none"> • im Schulgebäude • Workshops außerhalb

Abb. 6: Übersicht zu den 6 Peer-Programmen am ibc-Hetzendorf

Soziometrischer Test als Nominationsverfahren

Die zweite Säule der Peer-Programme stellt das spezielle, im Rahmen der Peer-Mediation entwickelte **Nominationsverfahren** dar: Ein am Ende des Schuljahres in allen 9. Schulstufen durchgeführter **soziometrischer Test** (siehe Anhang auf S. 48–49) ermittelt die Beziehungen und Einstellungen der Schüler/innen zueinander; die Schüler/innen bewerten sich bzw. ihr Potenzial als Vertrauensschüler/in gegenseitig. Die **Meinungen der Mitschüler/innen** können u.a. ein positiver Ansporn für zurückhaltende Schüler/innen sein. „Weil in unseren Peer-Programmen ja Peers für Peers einzelfördernd tätig sind, ist uns als Ausgangspunkt die Meinung der Schüler/innen wichtig“, so Haberlehner (2017). Davon ausgehend werden dann auch die **Lehrer/innen** in Bezug auf die Leistungsstärke der einzelnen, von den Schülerinnen/Schülern nominierten Peers **befragt**. Nachdem eine/ein Peer-Mediator/in im Laufe des Jahres mit zahlreichen, zeitintensiven Aufgaben konfrontiert wird, soll auch ihre/seine Gesundheit und Leistungsfähigkeit vorab mitberücksichtigt werden, sodass es zu keiner Überforderung kommt. Dieses **mehrgliedrige, verschiedene Meinungen und Perspektiven integrierende Nominationsverfahren** soll bestmöglich garantieren, dass sich die konkrete Einzelförderung nicht nur für die geförderten Peers, sondern sehr wohl auch für die fördernden Peers optimal gestalten lässt. Als letzte entscheidende Instanz gilt schließlich die **freiwillige Entscheidung** der fördernden Schülerin/des fördernden Schülers. Jährlich werden nach diesem Nominationsverfahren ca. 3–6 Schüler/innen pro Klasse ins Mediations-Team der Schule aufgenommen.

Der in der Schulkultur verankerte soziometrische Test bewirkt eine prinzipielle Sensibilisierung für die eigenen sowie die sozialen Potenziale und Begabungen der Mitschüler/innen. Aufgrund der guten Erfahrungswerte wurde dieses Auswahlverfahren in adaptierter Form auch für die Aufnahme ins Peer-Learning-Team übernommen.

Peer-Mediation

Seit 18 Jahren ist das Peer-Programm „**Mediation – SchülerInnen als Streitschlichter**“ als Unverbindliche Übung (seit 20 Jahren bereits als freiwilliges Freizeitprojekt) am ibc Hetzendorf implementiert. Die Aufgaben der insgesamt ca. 50–60 Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren pro Jahr betreffen die für ihre Tätigkeit klassische Konfliktbewältigung ebenso wie eine positive Beeinflussung des Beziehungs- und Kommunikationsklimas in den Klassen sowie in der ganzen Schule.

- Ein Hauptaufgabenbereich ist das „**Buddy-System**“ bzw. die sich über das gesamte Schuljahr erstreckende Betreuung der ersten Klassen: Ein Team von je 6–8 Mediatorinnen/Mediatoren betreut jeweils eine 9. Schulstufe. Neben der Begrüßung und Einführung am ersten Schultag sind **4 Klassenräte** und ein **Find-Your-Relationship-Workshop** (FYR) fest in die jährliche Betreuungsstruktur integriert. Im Rahmen der Klassenräte als Formen von Großgruppenmeditationen werden mit der gesamten Klasse Regeln erarbeitet, stets mit dem Fokus „Wie geht es euch aktuell? Was läuft schon gut? Wo braucht es Verbesserungen?“. Die Abhaltung der Klassenräte findet im regulären Unterrichtsfach PSK (Persönlichkeitsbildung & Soziale Kompetenz) der 9. Schulstufen statt, welches den idealen Rahmen für das von den Mediatorinnen/Mediatoren angeregte Soziale Lernen bietet. Zusätzlich dient ein ganzer außerschulischer FYR-Workshop-Tag im Februar der Förderung und Intensivierung eines positiven Klassenklimas. Der gesamte Tag wird von den Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren für die jeweils betreute 9. Schulstufe geplant und durchgeführt. Die Lehrer/innen-Trainer/innen bzw. Coaches sind nur im Hintergrund als Backup anwesend.
- Neben diesen Fixpunkten stehen die Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren **anlass- und situationsbedingt** jederzeit für Einzel- oder auch zusätzliche Klassencoachings zur Verfügung.
- Manches Mal bedarf es auch eines **Projektcoachings** – einer Unterstützung bei Konflikten während des in den 11.–13. Schulstufen stattfindenden Projektunterrichts der Schule.
- Nicht außer Acht gelassen werden sollte zudem die **regulative Funktion** der Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren **innerhalb der eigenen Klassen**.

„Ziel ist es, dass in jeder Klasse 2–3 Mediatorinnen/Mediatoren sitzen und ein Auge und Ohr offen haben für die Kommunikation bzw. das Miteinander der Klasse, weil sie wissen, was im Falle von Mobbing-Tendenzen zu tun ist. Ihr zivilcouragiertes Einschreiten oder bei Bedarf auch Unterstützung von außen zu veranlassen, kann viele Probleme bereits im Keim ersticken.“ (Haberlehner, 2017)

Das notwendige Know-how erfahren die Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren durch eine intensive **60-stündige Ausbildung** im Rahmen von zwei 3-tägigen Seminaren außer Haus (je zu Schulbeginn und zu Schulschluss). Die dort stattfindende **Grundmediationsausbildung** beinhaltet Themen wie Konfliktanalyse, Methoden der Mediation, Kommunikationstheorien, Teambuilding und Gruppendynamik, Moderationstechniken, Ich-Botschaften, Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg, Aktives Zuhören usw., welche im Zuge von Methoden der Gestaltpädagogik, durch Rollenspiele, Diskussionen, Barometerübungen, Reflexionsfragen, Tagebücher usw. persönlich erfahren werden. Aber auch während des Jahres können die Mediatorinnen/Mediatoren laufend **Supervision durch** den ihnen zugeteilten **Lehrer/innen-Coach** in Anspruch nehmen. Jene Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren, welche die Unverbindliche Übung 3–4 Jahre lang belegt haben, erhalten ein **offizielles Zertifikat vom ÖBM** (Österreichischer Bundesverband für Mediation), welches ihnen für eine etwaige spätere Ausbildung zur/zum eingetragenen Mediator/in angerechnet wird.

Peer-Learning

Freiwillige, **didaktisch geschulte Tutorinnen/Tutoren** bieten **Unterstützungseinheiten beim Lernen für einzelne Schüler/innen, Schüler/innengruppen oder ganze Klassen** an. Das Peer-Learning wurde als fünftes Peer-Programm am ibc 2015/16 installiert. Es basiert auf zwei Elementen, welche adaptiert von der Peer-Mediation übernommen wurden:

- Ein kurzer zu Schuljahresbeginn durchgeführter **soziometrischer Test** in allen 10. Schulstufen soll potenzielle Peer-Tutorinnen/-Tutoren identifizieren helfen.
- Zusätzlich wurde das **Buddy-System** auch für das Peer-Learning modifiziert. Jeweils 5–6 Tutorinnen/Tutoren sind für eine 9. Schulstufe zuständig, stellen sich dort mit ihrem Angebot vor und hinterlassen ihre Kontaktdaten.

Der Peer-Learning-Dienst kann von allen ibc-Schülerinnen/Schülern über eine auf der Homepage bekannt gegebene E-Mail-Adresse angefragt werden. Alle in der Freizeit der Tutorinnen/Tutoren gehaltenen Unterstützungseinheiten (meist in freistehenden Klassenräumen) werden im sogenannten Peer-Buch eingetragen. Mindestens 15 Unterstützungseinheiten inklusive der Teilnahme an allen Zusatzaktivitäten sind für den Erhalt eines Zertifikates am Jahresende erforderlich.

Die **vielfältigen Zusatzaktivitäten** bieten den Tutorinnen/Tutoren u.a. **Professionalisierung bzw. didaktisch-pädagogisches Coaching für ihre Lehrtätigkeit**: Im Rahmen zweier **Fachdidaktik-Seminare** (jeweils am Semesterbeginn) werden neben dem Kennenlernen und Zuteilen der Buddy-Teams auch die fachlichen und didaktisch-pädagogischen Kompetenzen der Tutorinnen/Tutoren geschult. Im Schuljahr 2016/17 boten diesbezüglich schulinterne Lehrpersonen Didaktikworkshops zu ihren jeweiligen Fächern an. Zusätzlich werden die **Präsentationskompetenzen** der teilnehmenden Peers das ganze Jahr über gefördert, indem sie das **Peer-Learning** zu verschiedenen Anlässen **selbstständig bewerben** (in den einzelnen Klassen, beim Elternabend der 9. Schulstufen, im Zuge einer Standbetreuung am „Tag der offenen Tür“ usw.). Darüber hinaus tragen **zwei soziale Aktivitäten** (zu Weihnachten und zu Schulschluss) zu einer gemeinschaftlichen Stärkung des Teams aus lauter Freiwilligen bei. Im Dezember 2016 fand unter dem Titel „Shades-Tour“¹¹ eine von einem ehemaligen Obdachlosen geführte Tour durch Wiens Schattenseiten, sprich diverse Obdachlosen-Institutionen statt. Die persönlichkeitsstärkende sowie soziale Wirkung solcher Erfahrungen (u.a. durch das gemeinschaftliche Zubereiten einer Mahlzeit für die Obdachlosen in einer Notschlafstelle) ist evident. Die am Ende des Jahres während des Abschlussevents verliehenen **Zertifikate** gelten als Anerkennung für das große Engagement der freiwilligen „Peer-Lehrer/innen“.

Dieses vielfältig strukturierte Peer-Learning hat eindeutige **Vorteile auch für die Tutorinnen/Tutoren** (vgl. Kap. 1.1 „Tutoring“) und hebt sich folglich klar vom in der Vergangenheit oft negativ behafteten Bild von Schülerinnen/Schülern als „Zusatzlehrer/innen“ ab. Dies zeigt sich nicht zuletzt durch das **zusätzliche Engagement des Leitungsteams**, d.h. jener Tutorinnen/Tutoren, die sich alle 2–3 Monate mit den zwei verantwortlichen Lehrpersonen treffen und an der Auswahl und Organisation der Zusatzaktivitäten mitwirken.

¹¹ www.shades-tours.com, 28.01.2019.

Das Peer-Programm Cultural-Tutor

Das Peer-Programm „Train the Trainer – Managing Cultural Competences“ spiegelt mit seinem inhaltlichen Thema der **interkulturellen Toleranz** die breite **sprachliche und kulturelle Vielfalt der ibc-Schüler/innen** wider. Das Programm hat sich aus der Teilnahme der Schule am EU-Leonardo-Projekt „Connect“ (Cultural and Organisational Network for New European Contents in Training) 2006/07 entwickelt. Das einjährige Freifach wird über das Schuljahr verteilt geblockt abgehalten. Es bietet den teilnehmenden Schülerinnen/Schülern der 11.–13. Schulstufen ein ideal auf die Bedürfnisse der eigenen Schulkultur abgestimmtes Programm:

- Ein Hauptziel ist die Förderung der **interkulturellen Kompetenzen** der Schüler/innen im Hinblick auf ein darauf aufbauendes positives Schulklima.
- Darüber hinaus ermöglicht der Peer-Charakter – die Planung und Durchführung eines interkulturellen Workshops für jüngere Schüler/innen an der Schule – eine Stärkung der **Methoden- und Präsentationskompetenzen**.
- Zudem zeichnet sich das Freifach insgesamt durch sein großes Potenzial für die **Persönlichkeitsentwicklung** seiner Teilnehmer/innen aus. Die Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzen und Gemeinsamkeiten bedingt eine intensive Reflexion der eigenen kulturellen Werte, Normen, Einstellungen und eventueller Vorurteile.

Das über 10 Jahre gewachsene und bewährte inhaltliche Konzept des Freifachs folgt einem strukturierten **Ablauf in 6 Modulen**. Alle Termine inklusive theoretischem Grundlagenwissen und weiteren Arbeitsmaterialien sind für die Tutorinnen/Tutoren in einem **Trainer/innenhandbuch** zusammengefasst. Nach einem einführenden „**Cultural Awareness Training**“ inklusive Teambildung (**Modul 1**) folgt eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Thema in E-Learning-Format (**Modul 2: E-Learning-Plattform „Cultural Trainer Europe“**). „**Meet your Tutor**“ (**Modul 3**) umfasst die Planung und Durchführung einer 1-stündigen Einführungsveranstaltung für alle von den Tutorinnen/Tutoren betreuten 10. Schulstufen. Anschließend erfolgt die **Planung des „Peer-to-Peer Intercultural Workshops“** in Gruppen von 4–5 Tutorinnen/Tutoren (**Modul 4**). Jede Gruppe hält ihren sehr individuell konzipierten **Workshop** vor ihrer (in Modul 3 zugeteilten) 10. Schulstufe in einem Seminarraum außerhalb der Schule völlig eigenverantwortlich ab (**Modul 5**). Die zwei Lehrpersonen sind jeweils nur als Backup im Hintergrund anwesend. Den Abschluss des Freifachs bildet eine informelle Feier inklusive **Supervision und Reflexion (Modul 6)**.

Die Peer-Programme SSD, SMS4U & Support_Schüler/innenvertretung@ibc

Die weiteren drei Peer-Programme zeichnen sich durch eine noch konkretere inhaltliche Ausrichtung als die bisher ausgeführten Angebote und Konzepte aus:

- Der **Schulsanitätsdienst (SSD)** bietet den ibc-Schülerinnen/-Schülern den einmaligen Service, direkt vor Ort Peers als Ansprechpartner/innen zu gesundheitlichen Fragen und Problemen zu finden.
- **SMS4U** ermöglicht den Schülerinnen/Schülern eine lebensnahe Entfaltung ihrer kreativen Werbe- und Marketingkompetenzen u.a. durch die Gestaltung von Flyern für Schulveranstaltungen oder auch durch die Redaktion des Jahrbuches.
- Das Programm **Support_Schüler/innenvertretung@ibc** begleitet Schüler/innen bei der Entwicklung und Vermittlung eines reflektierten Demokratieverständnisses.

Nähere Informationen zu den drei Programmen können der obigen Tabelle (Abb. 6) sowie der Schulhomepage¹² entnommen werden.

¹² <https://www.ibc.ac.at/ausbildungsangebot/freigegegenstaende/339-schulsanitaetsdienst-hilfe-von-schueler-zu-schueler>, 04.02.2019.

<https://www.ibc.ac.at/ausbildungsangebot/freigegegenstaende/60-sms4u-school-marketing-service>, 04.02.2019.

4.2. Gelingensbedingungen

4.2.1. Feedback im laufenden Dialog: ein begabungsförderndes Lehrer/innenteam

Als wesentliche Grundkonstante aller begabungsfördernder Peer- bzw. Einzelförderprogramme am ibc erweist sich ein beispielhafter **kollegialer Spirit der gesamten Lehrerschaft**. „Das ist genau das, was unsere Schule auszeichnet, dieser Spirit des Zusammenhalts, des Ziehens an einem Strang, und ich würde sagen, dass 95 Prozent ‚meiner‘ Lehrer/innen das ‚leben‘, und das ist bei 140 Lehrerinnen und Lehrern viel!“ (Direktorin des ibc Mag. Andrea Tuschl-Reisinger, 2017).



Diese optimale Gelingensbedingung eines **fast zur Gänze motivierten und zudem äußerst aktiven Lehrer/innenkollegiums** entwickelte sich wahrscheinlich ausgehend von der bereits **1996/97 initiierten Qualitätsmanagement-Initiative** an der Schule¹³. Die nach dem europäischen TQM-Modell (Total Quality Management-Modell) verfassten Berichte halten jeweils Stärken sowie Verbesserungspotenziale (mit Fokus auf Kriterien wie „Mitarbeiterzufriedenheit“, „Ressourcen der Schule“ usw.) fest. Am ersten Bericht 1996 arbeiteten fast zwei Drittel der ibc-Lehrer/innen im Zuge von neun Projektgruppen freiwillig mit. Dieses große Engagement der Lehrer/innen für zusätzliche Maßnahmen der Qualitätsverbesserung fußt mitunter in der Tatsache, dass dabei ihre eigene Zufriedenheit evaluiert und wertgeschätzt wird. Zudem resultieren daraus Chancen für eine insgesamt (mental wie körperlich) gesündere und zufriedenerere Kolleginnen-/Kollegenschaft.

Folgende Aussagen von Verantwortlichen für die einzelnen Peer-Programme verdeutlichen diesen kollegialen Spirit:

- „Wir leben Feedback im laufenden Dialog! Schon bei der Gründung des Freifaches ‚Cultural Tutor‘ wurde sehr zukunftsorientiert gearbeitet, die Weiterführung des Programms [von der initiiierenden Lehrperson] immer mitbedacht. Das Fach wurde immer im Team angeboten, neue Trainer/innen – bei denen man Potenzial sah – wurden schon immer im Jahr davor in die Ausbildung integriert und so erfolgte bei jedem Lehrer/innenwechsel eine fließende Einarbeitung.“ (Lehrerin für Englisch und Geografie & Projektleitung Cultural Tutor Mag. Christine Riepl, 2017)
- „Das Trainer/innen-Team ergänzt sich sehr gut im Hinblick auf eine perfekte Strukturierung und Organisation des Faches. Auch das ganze Material wird immer weitergegeben, ein ganzer ‚Koffer‘ mit Aufgaben und Übungen [zum Thema interkultureller Erziehung]. Diese Wissensweitergabe erleichtert eine gezielte Adaption, Weiterentwicklung und Perfektionierung des Faches.“ (Lehrerin kaufmännischer Gegenstände & Projektleitung Cultural Tutor Mag. Tanja List, 2017)
- „Ein Großteil der Lehrer/innenschaft am ibc ist sich der geforderten ‚neuen Lehrer/innenrolle‘ bewusst und auch gewillt, sich darauf einzulassen. In den Peer-Programmen ist die Lehrperson mehr Coach, lässt die Schüler/innen mitentwickeln, gibt deren Ideen und Vorschlägen Entfaltungsraum.“ (Lehrer für Französisch und Politische Bildung und Zeitgeschichte & Betreuer des Peer-Learning-Programms Mag. Markus Binder, 2017)
- „Mittlerweile ist die Peer-Mediation sehr gut am Standort integriert und gehört zu einem unverzichtbaren Element der Schulkultur. Wir verfügen über ein gutes Standing innerhalb der Lehrerschaft. Wir sind ein gutes Team, starke Persönlichkeiten – einzelne Opinion Leader – die jedoch gewillt sind, Kritik einzustecken und positiv damit umzugehen. Ich habe ganz viel gelernt aus der Kritik sprich dem Feedback der Kolleginnen/Kollegen.“ (eingetragene Mediatorin & Initiatorin der Peer-Mediation Mag. Christine Haberlehner, 2017)
- „Eine Evaluation im Jahre 2016 hat gezeigt, dass 98 Prozent des Kollegiums der Meinung sind, dass die Schulmediation ganz zentral dazu beiträgt, dass das Schulklima am ibc so gut ist!“ (Haberlehner, 2017)

¹³ <https://www.ibc.ac.at/schulinformation/qualitaetsmanagement>, 04.02.2019.

- „Dieser Spirit ist den Lehrkräften und der Schülerschaft sehr bewusst und es ist uns klar, dass wir ihn durch fest verankerte Maßnahmen wie z.B. die Peer-Programme nähren müssen.“ (Haberlehner, 2017)

4.2.2. Schulentwicklung: Pionierarbeit, Innovation und Ermöglichung

In der Folge sollen noch weitere Faktoren vorgestellt werden, welche zu einem Gelingen der 6 Peer-Programme beigetragen haben:

- „Das Wichtigste ist eine **ermöglichende, die Rahmenbedingungen schaffende Direktion.**“ (List, 2017) Dieser Forderung trägt die gegenwärtige Direktorin, Fr. Mag. Tuschl-Reisinger, Rechnung, indem sie das von ihrem Vorgänger, Mag. Wlcek, initiierte **Prinzip des „Schau‘ ma mal!“** wertschätzend weiter führt. Mag. Wlcek pflegte seinen Lehrpersonen stets große Offenheit und Vertrauen entgegen zu bringen, wenn es um neue innovative Ideen und Konzepte ging. Er ermöglichte die von einzelnen Lehrpersonen selbst initiierten Teambildungen im Zuge der Peer-Programme und schuf die dafür notwendigen Rahmenbedingungen: Er garantierte räumliche Unterstützung, finanzielle Zuschüsse sowie ein bestimmtes, freigehaltenes Zeitfenster im Stundenplan: Donnerstag von 15:30–17:30 ist am ibc für alle Klassen, Schulformen und Lehrer/innen frei, um dort Fachgruppensitzungen, Teambesprechungen und Angebote der Peer-Programme setzen zu können.
- „Man eckt schon an, wenn man mit solchen Programmen anfängt, dazu muss man sich ‚committen‘, das bedarf einer großen Portion an **Mut und Innovationsbestreben**“. In diesem Sinne blickt Mag. Haberlehner (2017) auf einen „irrsinnigen Schulentwicklungsprozess“ und zugleich „irren Kulturwandel“ zurück. Sie spricht von **Pionierarbeit und Orientierung am Bedarf**, an den konkreten Wünschen und Bedürfnissen der Schüler/innen:

„Wir sind wirkliche Pioniere, haben zunächst selbst nicht gewusst, was daraus wird, haben aber einen Bedarf gesehen, nämlich dass wir uns mehr den Personen der Schüler/innen zuwenden müssen, dem, was sie in Zusammenhang mit Schule, Lernen und Leben tatsächlich betrifft. Und wir haben die jeweiligen Programme gemeinsam mit den Schülerinnen/Schülern entwickelt.“ (Haberlehner, 2017)

Dabei hat der zuvor beschriebene gemeinschaftliche Spirit vor 20 Jahren – in den Anfängen der Peer-Mediation – noch nicht vorgeherrscht. Vielmehr erinnert sich Mag. Haberlehner an große **Ablehnung und Vorurteile**, mitunter sogar an beleidigende oder beschimpfende Reaktionen **einzelner Kolleginnen/Kollegen einer anderen Lehrer/innengeneration**. Die Initiation und Durchführung neuer pädagogischer Konzepte verlangt den Pionieren folglich auch **Resilienz und Durchhaltevermögen** ab.

- Der zum zentralen Schulthema erhobene Fokus auf eine **gesunde und gemeinschaftliche Schulkultur** zeigt sich in dem Prinzip „Jemand aus der Schulgemeinschaft macht etwas für die Schulgemeinschaft“ (List, 2017). Dieses durchzieht nicht nur die Peer-Programme, sondern auch andere Aktivitäten wie die alljährlichen Gesundheitstage oder den Tag der Sprachen. Zudem ist der soziale Fokus im Verhaltenskontrakt der Schule (vgl. Kap. 4.1.2. „Verhaltensvereinbarungen“) abgebildet. „Wir arbeiten vorbeugend für ein gutes Klima“, fasst Mag. Riepl (2017) die Bedeutung und Wirkung aller Peer-Programme zusammen.
- Eine weitere zentrale Gelingensbedingung aller Peer-Programme ist das **nachhaltige Empowerment, die Befähigung der Schüler/innen zur Selbstverantwortung**. „Die Schüler/innen brennen dafür, weil man sie beteiligt, aktiv mitgestalten und mitreden lässt und ihnen nicht immer nur von oben alles vorgibt“, fasst Mag. Haberlehner (2017) die Mechanismen der Gleichberechtigung und des Miteinanders von Lehrpersonen und Schülerschaft zusammen. In den Peer-Programmen sind die Lehrpersonen vielfach ‚nur‘ Backup, bei den Aktivitäten und Vorträgen der Schüler/innen nur unterstützend im Hintergrund anwesend. Je mehr die Schüler/innen selbstverantwortlich tätig werden, desto mehr werden auch die Lehrpersonen „als Teil vom Team und als gleichwertig in der Aufgabenverteilung wahrgenommen“ (Riepl, 2017). Zudem agieren die Schülerinnenmediatorinnen und -mediatoren am ibc Hetzendorf bei Konflikten oder anderen sozialen Themen bereits äußerst eigeninitiativ ohne vorherigen Anstoß durch eine Lehrkraft. Ihr eigenverantwortliches Handeln wird unterstützt und wertgeschätzt durch **konkrete Benefits wie diverse Zertifikate** (vgl. Zeile „Wie“ von Abb. 6 in Kap. 4.1.3.).

4.3. Die begabte Person im Fokus

Die hier angeführten Zitate zweier Lehrpersonen und mehrerer in die Peer-Programme involvierter Tutorinnen/Tutoren lassen sich in Bezug auf ihre begabungsförderlichen – mitunter Metakompetenzen stärkenden (vgl. Kap. 1.2.2.) – Effekte wie folgt interpretieren:



Förderung sozialer Begabungen

Die Peer-Programme am ibc fokussieren auf das von Gagné in seinem mehrdimensionalen Begabungsmodell ebenso angeführte (angeborene) soziale Begabungspotenzial (vgl. Kap. 1.2.1.: „BS“ in Abb. 2). Ihre Besonderheit liegt folglich in der gezielten Förderung sozialer Begabungen:

- *„Die größte Leistung der Peer-Mediation und der anderen Peer-Programme ist, dass Schüler/innen, denen eine soziale Kompetenz zugesprochen wird, in dem Bereich auch nachhaltig gefördert werden. Der soziometrische Test [vgl. Anhang auf S. 48–49] dient hierbei der ersten Bewusstmachung, dann eröffnen wir an unserer Schule **Möglichkeiten der Weiterbildung und Ausdifferenzierung sozialer Kompetenzen**. Soziale Begabungen lerne ich ja nicht in einem Kurs, sondern muss ich tatsächlich leben und bei diesem Er-Leben begleiten wir unsere Schüler/innen. Schon im Berufsleben stehende Schüler/innen-Mediatorinnen/-Mediatoren melden mir immer wieder dankbar zurück, dass sie die bei uns im Schulalltag gelernten Kompetenzen jeden Tag brauchen und anwenden können.“ (Haberlehner, 2017)*

Folgende Aussagen zweier in die Peer-Programme involvierter Schüler lassen darauf schließen, dass am ibc ein zentraler Fokus auf die Schaffung einer **begabenden Lernumwelt** mit positiven Auswirkungen auf das kulturelle sowie soziale Bildungskapital der Schüler/innen (vgl. Kap. 1.2.2.) gelegt wird:

- *„Als Schülermediator und Cultural Tutor trage ich vor allem zur Vernetzung innerhalb unserer Schule, zur Stärkung des Schulnetzwerkes und eines guten sozialen Klimas bei. Ich lerne dadurch viele Schüler/innen unterschiedlicher Klassen und Jahrgänge kennen. Und ich finde, das gehört sich in einer Schule, dass man sich auch gegenseitig versteht und hilft.“ (Paul, 2017)*
- *„Man kann Menschen nicht nach dem Aussehen beurteilen. Man weiß nicht, wie ein Mensch ist, wenn man nicht mit ihm in Kontakt war. Man muss sich zwar immer eine eigene Meinung bilden, aber man hat nicht das Recht über irgendwen oder über eine andere Kultur zu urteilen.“ (Konrad, 2017)*

Förderung intrapersonaler Einflussfaktoren

Darüber hinaus bewirken die Peer-Programme eine Stärkung der in der Person liegenden Einflussfaktoren (vgl. Kap. 1.2.1. bzw. Abb. 2: „I“ = Intrapersonale Katalysatoren). Im Rahmen dieser **Persönlichkeitsstärkung** lernen die Tutorinnen/Tutoren und Tutees ihr eigenes Konfliktverhalten kennen, trainieren, wie sie ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen und Gefühle formulieren usw. In den 60 UE Grundmediationsausbildung der Schüler/innen-Mediation und in den Übungen zur Cultural-Tutor-Ausbildung werden die Schüler/innen dabei unterstützt, ihre eigenen Stärken, Schwächen, Werte usw. nachhaltig zu reflektieren:

- *„Die Übungen helfen mir, um in mich selbst rein zu schauen, mich selbst zu reflektieren – Wie bin ich eigentlich? Wie bilde ich mich als Mensch weiter?“ (Paul, 2017)*

Die in den Peer-Programmen initiierten sozialen und persönlichkeitsbildenden Lernprozesse zeichnen sich durch ihre **Lebensnähe und Ausrichtung an den Interessen und Anliegen der Schüler/innen** aus. Davon profitiert auch das allgemeine Lernklima am ibc, welches laut Lehrer/innen- und Schülerschaft insgesamt von vermehrter **intrinsischer Motivation und Selbstverantwortung** geprägt ist – folglich von zwei begabungsfördernden Faktoren, welche die aktuelle Begabungsforschung als zentrale personeninterne Faktoren deklariert (vgl. Kap. 1.2.1. & 1.2.2.).

Erhöhung der Selbstwirksamkeit

Durch das **intensive Mitentscheiden und Mitgestalten** innerhalb der Peer-Programme sowie die **Verantwortungsübernahme** für das eigene Handeln wachsen die Tutorinnen/Tutoren in ihren erfolgsoptimistischen Kompetenzen:

- „Das ist nicht so klassisch gemacht wie >Du musst, du musst<, sondern die Lehrer/innen geben uns die Möglichkeit und Zeit selber drauf zu kommen, wie man z.B. einen Workshop für jüngere Schüler/innen gestaltet oder auch wie man mit ihnen Probleme bespricht. Und das wirkt ja viel besser, das sind dann schöne Erfolgserfahrungen, die mein Selbstbewusstsein stärken.“ (Konrad, 2017)
- „Die Lehrer/innen geben uns viele Freiheiten, sodass wir selber entscheiden können, wie wir es machen wollen, welche Übungen wir hineinbringen. Sie geben uns gute Inputs und Vorschläge, regen uns dann aber immer zur Selbstständigkeit an.“ (Paul, 2017)

Stärkung des Durchhaltevermögens und individuellen Lernmanagements

Die Peer-Programme fördern ebenso die **Methodenkompetenzen** und folglich die Metakompetenzen des **Lernmanagements** sowie der **Ausdauer und Selbstdisziplin**. Das überwiegend sehr disziplinierte Verhalten der Tutorinnen/Tutoren liegt laut betreuenden Lehrpersonen in der Verantwortungsübernahme für die jüngeren Peers begründet, welcher sich die älteren Schüler/innen sehr stark bewusst sind.

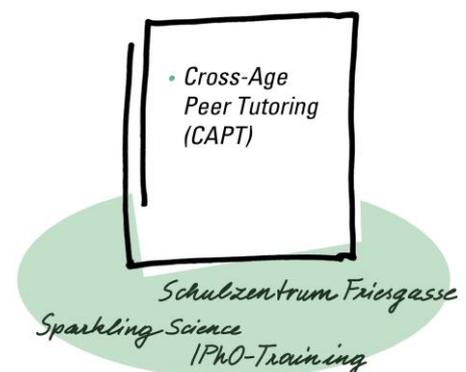
- „Das Planen und Durchführen von Workshops für jüngere Peers hilft auch als Person organisierter zu sein, in einem Team zusammenzuarbeiten und dabei herauszufinden, wie, wo, wann etc. man selbst am besten lernt und plant.“ (Paul, 2017)
- „Die methodischen Soft Skills unserer Lerntutorinnen/-tutoren sind herausragend. Sie planen und managen ihre Lern- und Unterstützungseinheiten total eigenverantwortlich. Manche von ihnen wagen sich dabei sogar sehr erfolgreich an einen Großgruppenunterricht – mitunter sogar an das Unterrichten einer gesamten Klasse – heran.“ (Betreuer des Peer-Learnings Mag. Binder, 2017)

5. Cross-Age Peer Tutoring (CAPT) im Fach Physik

„Konstruktivistische Lerntheorien gehen davon aus, dass Lernen und Wissen sozial konstruiert sind und es dafür auch einen ansprechenden sozialen und geschützten Rahmen braucht. Ein Ziel unserer Fachdidaktikgruppe Physik an der Uni Wien ist es, ein Setting für Cross-Age Peer Tutoring zu finden, das schulverträglich und lernwirksam ist. Unsere Schüler/innen-Tutorinnen/-Tutoren erhalten dafür im Rahmen eines sogenannten Mentorings die Expertise dafür. Dieser Ansatz soll eine Professionalisierung der Tutorinnen/Tutoren bewirken.“ (Dr. Marianne Korner, AHS-Lehrerin für Physik & Mathematik, Lehrende an der Universität Wien/AECC Physik (Österreichisches Kompetenzzentrum für Didaktik der Physik) & Bundestrainerin der Österreichischen Physikolympiade)

5.1. Konzept und systemischer Rahmen

Bei der fachdidaktischen Methode des Cross-Age Peer Tutorings (CAPT) im Physikunterricht unterrichten ältere Schüler/innen einer gesamten Klasse (= Tutorinnen/Tutoren) jüngere Schüler/innen einer gesamten Klasse (= Tutees) im Einzelfördersetting. Die Tutorinnen/Tutoren erhalten zuvor eine Einschulung über die Lerninhalte und das methodische Vorgehen durch die jeweiligen Fachlehrpersonen. Von den Tutorings profitieren nicht nur die Tutees (z.B. durch die größere emotionale Nähe), sondern auch die Tutorinnen/Tutoren bezüglich ihres physikalischen Verständnisses (vgl. spätere Ausführungen zum „Conceptual Change“: Kap. 5.1.3.).



CAPT wurde im Rahmen eines Projektes von „**Sparkling Science**“ von **2010 bis 2012** entwickelt.¹⁴ Sparkling Science ist ein seit 2007 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) durchgeführtes Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Im Schuljahr **2016/17** erfolgte am **Schulzentrum Friesgasse 4** im 15. Wiener Bezirk der Einsatz von CAPT unter Beteiligung von 4 Klassen und 3 Lehrpersonen. Das Schulzentrum Friesgasse ist eine katholische Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht, die vom Verein Schulverbund SSND Österreich (Schulschwestern Notre Dame) erhalten wird. Es beherbergt neben einem Kindergarten und einer Volksschule eine Neue Mittelschule, eine AHS (Gymnasium und Realgymnasium), eine 3-jährige Handelsschule, eine Übergangsstufe (HAS), einen HAK-Aufbaulehrgang, einen Hort und eine Betriebsküche. Das Schulzentrum wird derzeit von über 1400 Kindern und Jugendlichen besucht. Diese weisen eine Vielfalt von rund 40 Muttersprachen und 20 Religionsbekenntnissen auf.

Über den schulischen Kontext hinaus wurde CAPT in der Vorbereitung der teilnehmenden österreichischen Schüler/innen auf die **IPhO 2017** (Internationale Physikolympiade) eingesetzt (= **außerschulisches Enrichment**).

5.1.1. Eckdaten

Methoden der Einzelförderung: Tutoring & Mentoring

Konzept: Fachspezifische Einzelförderung im Physik- bzw. Sachunterricht – Cross-Age Peer Tutoring (CAPT)

Bei der Methode des Cross-Age Peer Tutorings im Physik- bzw. Sachunterricht unterrichten ältere Schüler/innen jüngere Schüler/innen (= „Cross-Age“) im Einzelfördersetting. Die Tutorinnen/Tutoren erhalten

¹⁴ [https://www.sparklingscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page\[id\]=384](https://www.sparklingscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page[id]=384), 04.02.2019.

vor ihren Tutorings einschulende „Mentorings“ (= methodische Schulungen) durch Fachlehrpersonen. Im Rahmen des 5-Tage-Intensiv-Trainings in Vorbereitung auf die IPhO 2017 unterrichteten einander im Fach Physik überdurchschnittlich begabte Schüler/innen gegenseitig. Hierbei fand ein flexibler Wechsel zwischen den Rollen „Tutorin/Tutor“ und „Tutee“ statt (= reziprokes Tutoring).

Institutionen	Teilnehmende Schüler/innen	Teilnehmende Lehrer/innen	Einsatzdauer von CAPT
a) Sparkling Science (BMBWF-Programm)	über 400 Kinder und Jugendliche aus mehreren VS-, NMS- und Gymnasialklassen sowie Kindergartengruppen	Lehrende an Universitäten, Lehramtsstudierende sowie Lehrpersonen der über 10 teilnehmenden Schulen	zahlreiche Tutoring- und Mentoring-Einheiten über die Projektlaufzeit von 2 Jahren hinweg
b) Schulzentrum Friesgasse (Friesgasse 4, 15. Wiener Bezirk)	94 Schüler/innen aus 4 Klassen: 49 Tutorinnen/ Tutoren aus den Klassen 3C/AHS & 3A/NMS und 45 Tutees aus einer 2. & 4. Klasse Volksschule	3 Lehrpersonen: 1 AHS Lehrerin & Wissenschaftlerin; 1 NMS Lehrer; 1 VS-Lehrerin	mehrere einstündige Tutoring- & Mentoring-Einheiten verteilt über das Schuljahr 2016/17
c) IPhO (Internationale Physikolympiade)	5 Oberstufenschüler/innen, die sich durch eine Abfolge von Wettbewerben in Österreich für die IPhO qualifiziert haben	1 AHS-Lehrerin & Wissenschaftlerin	flexibler Einsatz von Tutoring- und Mentoring-Einheiten im Rahmen eines 5-Tage-Intensiv-Trainings

Begabungsförderfokus: individualisiertes fachspezifisches Tutoring, frühe Begabungsförderung im MINT-Bereich

5.1.2. Entwicklung und Ziele von CAPT

Die fachdidaktische Methode des CAPT wurde im Rahmen des zweijährigen, von der Universität Wien (dem Österreichischen Kompetenzzentrum für Didaktik der Physik – AECC Physik) geleiteten „**Sparkling Science**“-Projekts „**Cross-Age Peer Tutoring in Physik**“ entwickelt und evaluiert. In den Schuljahren **2010/11** und **2011/12** beteiligten sich mehr als 400 Kinder und Jugendliche von über 10 Schulen (VS, NMS und Gymnasien) und Kindergartengruppen am Einsatz und der Erforschung dieser Unterrichtsmethode. Die Lerninhalte bezogen sich im ersten Projektjahr auf Themen aus der Elektrizitätslehre, im zweiten aus der Optik. Wissenschaftliche Begleitforschung mittels Fragebögen, Interviews und Videoaufzeichnungen wurde von den Studierenden und Forscherinnen/Forschern des AECC Physik und ihren zwei wissenschaftlichen Kooperationspartnern (KPH Wien/Krems & PH Niederösterreich) geleistet. **Ziel** jener **fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung und -forschung** war es, eine innovative Maßnahme zur Verbesserung des Physikunterrichts zu finden, als Antwort und Reaktion auf das bei den letzten PISA-Studien (2006 & 2012) lediglich durchschnittliche Abschneiden österreichischer Jugendlicher in den Naturwissenschaften (Korner & Hopf, 2017, S. 1).

Das multikulturelle **Schulzentrum Friesgasse** verfolgt die Ziele eines friedlichen Miteinanders und eines lebensbegleitenden Lernens. Geprägt vom Geist der Offenheit, Toleranz und angstfreien Atmosphäre werden innovative pädagogische Konzepte angestrebt, welche eine ganzheitliche Erziehung und Bildung begünstigen sollen. Der Fokus liegt dabei auf **systemischen, kooperativen Aspekten des Lernens**:

„SSND-Schulen sind Orte des gemeinsamen Lebens und Lernens. Hier arbeiten Menschen, die das Gemeinsame vor das Trennende stellen, sich um Zusammenarbeit bemühen, ihr Wissen und Können sowie ihren Erfolg bereitwillig teilen.“¹⁵

Den begabungsfördernden Aspekt des selbstverantwortlichen und -bestimmten Lernens (vgl. Kap. 1.2.2.) noch stärker hervorhebend erklärt Dr. Korner, AHS-Lehrerin für Physik & Mathematik an der Friesgasse, sowie Lehrende an der Universität Wien/AECC:

¹⁵ <http://www.schulefriesgasse.ac.at/schulerhalter>, 04.02.2019.

„Ziel und Schulspirit ist es, die Schüler/innen anleiten zu wollen, wie sie ein selbstgestaltetes, zufriedenes Leben führen können, in dem sie sich ihren Fähigkeiten entsprechend einbringen können und Gestaltungsräume bekommen!“ (Korner, Interview 2017)

Die Leitung des Schulzentrums strebt eine effektive Nutzung der vorhandenen **Vielfalt an Schulformen als strukturelle Ressource** zur Betreuung und Entwicklung individueller Begabungen einzelner Schüler/innen an (Korner 2017, S. 5). Dazu bieten sich Vernetzungen und Synergien zwischen den Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern einzelner Schultypen an. Dies ermöglicht das Cross-Age Peer Tutoring, welches im Schulzentrum Friesgasse im Schuljahr 2016/17 im Rahmen eines **IMST-Projektes** (IMST = „Innovationen Machen Schulen Top“-Projekte als Initiative des BMBWF) zum Einsatz gelangte. Der in der folgenden Abbildung 7 dargestellte Zeitplan verdeutlicht die einzelnen Phasen bzw. Module sowie die Notwendigkeit einer klaren Struktur, Organisation und Kommunikation für ein solch schultypenübergreifendes Projekt.

Im Zuge des **5-Tage-Intensiv-Trainings österreichischer Jugendlicher für die internationale Physik-Olympiade 2017 (IPhO, Indonesien)** erfuhr CAPT einen **explizit begabungsfördernden Einsatz** im Rahmen eines **außerschulischen Enrichmentangebotes**. Der Fokus liegt bei diesem Training nur am Rande auf der Vermittlung fachlicher Fertigkeiten, viel mehr sollen die Schüler/innen in ihrem Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten gestärkt werden. Ein weiterer Punkt des Trainings betrifft den Umgang mit langen Angabetexten. Darüber hinaus können die Schüler/innen erkunden, wie sie unter Stress reagieren und welche Strategien zur Bewältigung für sie passend und hilfreich sind. Dies bewirkt eine Stärkung begabungsförderlicher Metakompetenzen (vgl. Kap. 1.2.2.).

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über den außer- sowie innerschulischen Einsatz von CAPT:

Cross-Age Peer Tutoring (CAPT) in Physik		
Zeitraum	Einsatz im Schulzentrum Friesgasse	Außerschulische Anbindung
2010–2012		Sparkling Science Projekt (Inhalte: Optik, Elektrizitätslehre; Leitung: Uni Wien – AECC Physik)
2016/17	IMST-Projekt (Korner, 2017, S. 9f) Projektablauf – Maßnahmen (Verantwortliche: Dr. Korner)	
Sept. 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Information, Organisation & Koordination zwischen Schultypen • Zuordnung der 2 Sek I-Klassen zu den 2 VS-Klassen • IMST-Start-up-Workshop 	
Okt. – Nov. 2016 = MODUL 1	<ul style="list-style-type: none"> • Mentoring (fachliche Klärung) für Tutorinnen/Tutoren-Klassen • Herstellen der Materialien (Arbeitsheft) für VS-Klassen • jeweils 2 Tutoringseinheiten zwischen NMS – 2.VS und AHS –4.VS Klassen (Inhalte: Schwimmen – Schweben – Sinken; Rotation) 	
Jänner – März 2017 = MODUL 2	<ul style="list-style-type: none"> • Planung • Tutoringseinheiten (selbe Klassenpaarungen wie bei Modul 1; Inhalte: Kreuzdesign, Optische Täuschungen, Reflexionsgesetz) 	
Mai 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Nachbesprechung aller beteiligter Lehrpersonen & Planung einer dauerhaften Implementierung von CAPT in der Friesgasse 	
Juli 2017		5-Tage-Intensiv-Training der 5 an der IPhO 2017 teilnehmenden österr. Schüler/innen (Leitung: Dr. Korner)

Abb. 7: Überblick über die Methode des CAPT im innerschulischen & außerschulischen Einsatz

5.1.3. Aspekte von CAPT als fachdidaktische Begabungs- und Begabtenfördermethode

Conceptual Change-Theorie

Der empirische Hintergrund der physikdidaktischen Methode wurde auf der Homepage des Sparkling Science-Projekts wie folgt zusammengefasst:

„Schülerinnen und Schüler erforschen in gemeinsamen Lernsituationen mit jüngeren Peers die Vorstellungen zu physikalischen Konzepten und adaptieren auf Basis neuer Einsichten ihre eigenen kognitiven Strukturen

Empirische Untersuchungen zu Schülervorstellungen in der Elektrizitätslehre und in der Optik, die aus Alltagserfahrungen oder bereits vorangegangenen Unterricht stammen, zeigen, dass diese oft mit den wissenschaftlichen und im Unterricht zu lernenden physikalischen Konzepten nicht übereinstimmen. Im Forschungsprojekt wird untersucht, ob die Unterrichtsmethode Cross-Age Peer Tutoring (CAPT) zum Aufbau von konzeptionellem physikalischem Verständnis führt. Indem Schüler/innen unterstützt durch Wissenschaftler/innen der Universität in der Rolle von Forscher/innen die Vorstellungen jeweils jüngerer Schüler/innen erforschen und mit selbst erstellten Lernmaterialien jüngere Schüler/innen unterrichten, reflektieren und adaptieren sie auch ihre eigenen Vorstellungen.“¹⁶

Diese Projektbeschreibung weist implizit auf die dem Konstruktivismus nahe stehende „**Conceptual Change-Theorie**“ hin. Auf diese Bezug nehmend, hat die Physik-Didaktik schon in den 1980er Jahren die Schüler/innen-Vorstellungen sehr intensiv erforscht und ist dabei zum Ergebnis gekommen, dass die vorunterrichtlichen, kindlichen Alltagsvorstellungen, Vorerfahrungen und Prä-Konzepte den tatsächlichen wissenschaftlichen Erklärungen oft nicht entsprechen, mitunter sogar widersprechen (Korner, Interview 2017). Die Conceptual Change-Theorie berücksichtigt die individuelle Ausgangssituation: Die **bestehenden Präkonzepte** sollen eine ‚didaktische Brücke‘ für die Unterrichtsgestaltung darstellen, sie sollen **im Lern- bzw. Unterrichtsprozess neu strukturiert** werden können. Im optimalen Fall ermöglicht und begünstigt die Lehrperson die Erweiterung von Erfahrung und Wissen durch die/den Schüler/in selbst. Jede/r Lernende muss den Conceptual Change individuell vollziehen, folglich eine aktive Rolle im Prozess ihrer/seiner Wissensumstrukturierung einnehmen (Duit & Treagust, 2003).

Effekte des CAPT

Um (wie im vorherigen Unterkapitel ausgeführt) **Lernprozesse als tiefgreifende Konzeptwechsel** anzulegen, eignet sich die **CAPT-Methode** aufgrund ihrer Aspekte der **emotionalen Nähe** und der **geringeren sprachlichen Barrieren** (Korner, 2013, S. 11) sehr gut. Bereits **Hattie** spricht in seiner Meta-Studie dem kooperativen Lernen bzw. Peer-Tutoring mit 0,55 eine hohe Effektstärke zu (Steffens & Höfer, 2001b). Das Peer-Tutoring bedeutet einen **Gewinn** sowohl für die Tutees als **auch für die Tutorinnen/Tutoren** und zwar in **sozialer Hinsicht** wie auch in Bezug auf den **Wissenserwerb**. Andere Studien fokussieren ebenso die soziale Nähe der Peers und die daraus resultierenden positiven Effekte auf die Einstellungen der Lernenden, ihre Lernmotivation und die Lernergebnisse (Korner & Hopf, 2017, S. 2).

Optimale Effekte erzielt das CAPT, wenn die Altersdifferenz nicht mehr als vier Jahre beträgt und die beteiligten Schüler/innen sogar zwischen den Rollen der/des (passiven) Tutee/s und der/des (aktiven) Tutorin/Tutors wechseln (Korner, 2013, S. 11). Jener **Rollenwechsel** konnte im Rahmen des Schulprojektes 2016/17 nicht (bewusst) umgesetzt werden, er erwies sich allerdings als sehr gewinnbringend beim Training für die Internationale Physikolympiade (Korner, 2018).

Professionalisierung der Tutorinnen/Tutoren durch „Mentoring“

Die wissenschaftlich nachgewiesenen großen Lerneffekte v.a. bei den Tutorinnen/Tutoren – bei denen dadurch tatsächlich ein Conceptual Change ihres physikalischen Wissens erfolgt – entkräften das in diesem Zusammenhang oft noch mitschwingende Vorurteil, Schüler/innen als Nachhilfelehrer/innen zu ‚missbrauchen‘. Über die äußerst (lern-)wirksamen Tutoringseinheiten hinausgehend, erhalten sie zudem noch eine **fach- und methodenspezifische Expertise durch vorausgehende Mentorings**. Die von den beteiligten Lehr-

¹⁶ [https://www.sparklingscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page\[id\]=384](https://www.sparklingscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page[id]=384), 04.02.2019.

personen oder Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern abgehaltenen Mentorings regen die Tutorinnen/Tutoren zur Reflexion ihrer Konzepte an, welche so von der unbewussten auf die bewusste Ebene gehoben werden. Darüber hinaus werden sie mit der P-O-E Strategie (predict-observe-explain) vertraut gemacht: Der 3-Schritt des vorab erfolgten Mutmaßens, des dann erforderlichen genauen Beobachtens (des Experiments) und des abschließenden Erklärens soll eine erfolgreiche Durchführung von Experimenten begünstigen (Korner, 2013, S. 11f). Über die vermittelten Methodentools hinausgehend sind die Tutorinnen/Tutoren ebenso an der Konzeption, Zusammenstellung und Gestaltung der Lernmaterialien (z.B. Arbeitshefte) beteiligt und schlüpfen somit immer mehr in die **Rolle der Expertinnen/Experten für das Lernen mit jüngeren Schülerinnen/Schülern**.

Als Erfahrungswert aus dem Sparkling Science-Projekt empfiehlt es sich, für eine Unterrichtseinheit Tutoring 4 Unterrichtseinheiten Mentoring abzuhalten, falls die Inhalte für die Tutorinnen/Tutoren neu sind (Korner, 2013, S. 13). Eine derart intensive Vorbereitung bzw. Professionalisierung der Tutorinnen/Tutoren konnte zwar im Zuge des schulischen IMST-Projektes nicht realisiert werden. Allerdings zeigten die hier abgehaltenen 1–2 UE Mentoring pro UE Tutoring sehr wohl auch eindeutig positive Effekte.

5.2. Gelingensbedingungen

5.2.1. Lehrer/innenenthusiasmus, Professionalisierung und fachdidaktische (Begleit-)Forschung

Als zentraler Implementationsfaktor für das CAPT erweist sich **die für ihr Fach ‚brennende‘ und zudem Praxis und fachdidaktische Forschung ideal vernetzende Lehrperson**. „Die zündende Idee für den Einsatz des CAPT im Schulzentrum ist von Frau Prof. Marianne Korner ausgegangen; sie hat darüber dissertiert, ist also unsere Fachfrau“, resümiert Frau Mag. Hedwig Weindl (Direktorin der AHS am Schulzentrum Friesgasse, 2017) die Projektinitiation.



Aus dem Bestreben nach einer sinnvollen inhaltlichen Füllung ihres Sabbaticals resultierte Dr. Korners Mitarbeit am AECC der Universität Wien sowie dem entsprechenden Sparkling Science-Projekt. Diesem lag das Anliegen eines nicht nur praktisch erprobten, sondern auch wissenschaftlich erforschten didaktischen Konzepts zugrunde. Ausgehend von der Conceptual Change-Theorie lehnte sich das Projekt an den „Design-Based Research“-Ansatz an, im Zuge dessen man eine Intervention entwickelt, gleichzeitig evaluiert und anhand der Evaluationsergebnisse weiterentwickelt (Korner, Interview 2017). Das gesamte Konzept des CAPT inklusive der vorbereitenden Mentorings ist laut Dr. Korner eine gelungene methodische Umsetzung fachdidaktischer Forschung:

„Es wurde bereits vielfach bemängelt, dass wir in der Fachdidaktik zwar schon lange über konstruktivistische Konzepte und Modelle Bescheid wissen, dies aber bis dato nur sog. ‚totes Wissen‘ sei, weil noch wenige praxistaugliche konstruktivistische Unterrichtsansätze entwickelt wurden. Das CAPT stellt nun eine erfolgreiche methodische Maßnahme dar, um Theorie und Wissenschaft optimal mit der Schulpraxis zu verbinden.“ (Korner, Interview 2017)

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung des Sparkling Science-Projektes konnte gezeigt werden, dass CAPT positive Lerneffekte aufweist. In der Folge organisierte Dr. Korner den Einsatz der Methode sowohl im Schulzentrum als auch im explizit begabungsfördernden Kontext der Schüler/innen-Olympiadenvorbereitung. Ihr **Enthusiasmus für ihr Fach Physik und dessen fachdidaktische Entwicklung** wurde im aktuellen Schulbeispiel von zwei weiteren Lehrpersonen am Schulzentrum Friesgasse geteilt: Fr. Barbara Römisch BEd, eine VS-Lehrerin, welche großes Interesse an einer Erweiterung ihrer Expertise hinsichtlich des Sachunterrichts geäußert hat, und Mag. Philipp Bichler, Physik-Lehrer an der NMS, der sich ebenso zur Teilnahme an diesem IMST-Projekt bereit erklärt hat.

Neben dem Enthusiasmus für das eigene Fach (Physik bzw. Fachunterricht) fordert der Einsatz solcher neuer, innovativer Methoden auch Maßnahmen der **Lehrer/innenprofessionalisierung** (zusätzliche Unterrichtstätigkeit an der Universität bzw. IMST-Start-up-Workshop).

5.2.2. Schulentwicklung: Vernetzungen innerhalb und außerhalb

Für den **inner- und außerschulischen Einsatz von CAPT** wurden folgende förderliche **Kooperations- und Kommunikationsprozesse** wirksam:

- **Innerhalb des Schulzentrums** Friesgasse werden von den **Direktionsebenen** (der AHS- sowie der NMS-Direktorin) ausgehend **Vernetzungen zwischen den Schultypen** explizit angestrebt. Zu deren Umsetzung genießen die Lehrpersonen sowohl die Freiheit als auch das Vertrauen für notwendige strukturelle Veränderungen. „Wir fördern eine offene und ermöglichende pädagogische Haltung – in Bezug auf Personen, Ideen, Räume etc.“, so Frau Cybéle Ferschl BEd (NMS-Direktorin, 2017). Für die Durchführung des CAPT mussten beispielsweise geringfügige Stundenplanänderungen für die Tutoringseinheiten der AHS- und NMS-Klassen mit den zwei VS-Klassen vollzogen werden, welche die beteiligten Lehrpersonen eigeninitiativ vornehmen konnten. Die positive Zusammenarbeit mit Kolleginnen/Kollegen anderer Schultypen wirkt sich auch förderlich im Hinblick auf die vielfach thematisierte „**Schnittstellenproblematik**“ aus, so Mag. Bichler (2017). Über den Wissensaustausch hinweg würde man auch informative und bereichernde Einblicke in die Lehr- und Lernprozesse bzw. Möglichkeiten und Chancen der jeweils anderen Schulform erhalten.
- Seit 2016 ist das Schulzentrum Friesgasse eine **Kooperationsschule^{plus} der Universität Wien** (Korner, 2017, S. 4). Diese **Vernetzung nach außen** bewirkt positive Effekte für beide Institute – sowohl für die Schule als auch für die Universität. Über den schon erwähnten Mehrwert für die Lehr- und Lernprozesse innerhalb des Schulzentrums hinausgehend profitiert die fachdidaktische Forschungsgruppe am AECC im Sinne nachhaltiger Außenwirkung: „Wir wollen nicht im stillen Kämmerchen reine Theorien entwickeln, sondern diese in der Praxis verbreiten, um so deren Schulverträglichkeit zu testen“ (Korner, Interview 2017).

5.3. Die begabte Person im Fokus

Peer-Tutoring ist eine **prinzipiell begabungsfördernde, weil durchwegs stärkenorientierte, individualisierte Unterrichtsmethode**. Der Fokus richtet sich auf die fachlichen wie auch methodischen Ressourcen der Tutorinnen/Tutoren und auf das Ziel, eigenes Wissen zu vertiefen sowie differenziert und auf die/den Lernende/n abgestimmt zu vermitteln. Die Begleitforschung zum Sparkling Science-Projekt konnte Lernzuwächse aller beteiligter Schüler/innen ausmachen sowie eine „Weiterentwicklung der Softskills“ und „erhöhte [...] Motivation beim Physiklernen“ (Korner, 2013, S. 13).



Die in den folgenden beiden Unterkapiteln angeführten Schüler/innen-Zitate können hinsichtlich **positiver Effekte des CAPT auf die Metakompetenzen „Lernumwelten“, „Feedback“ sowie „Ausdauer“** interpretiert werden (vgl. Kap. 1.2.2.). Sie stammen von Tutorinnen/Tutoren, welche 2016/17 die 3C-AHS-Klasse an der Friesgasse besucht haben:

Gestaltung begabungsförderlicher Lernumwelten mit entwicklungsorientiertem Feedback

Schüler/innen unterschiedlichen Alters schaffen eine **sich gegenseitig aktiv unterstützende Lernumwelt** in positiv motivierender Atmosphäre, geprägt durch **wechselseitiges konstruktives Feedback** und Lerndialog:

- „Ich habe meinen Tutee immer wieder gefragt, ob er es verstanden hat. Das hat gut funktioniert.“ (Anna, 2017)

- „In der Vorbereitung für die Tutorings haben wir [Peers] uns in der Klasse gegenseitig geholfen, den Stoff nochmals gut durchgesprochen. Auch während der Tutorings konnten wir einen Klassenkameraden zu Hilfe bitten.“ (Peter, 2017)
- „Als wir uns auf die Tutoring-Einheiten vorbereitet haben, habe ich meine Lehrer viel genauer beobachtet, geschaut, wie sie unterrichten, was bei ihnen gut funktioniert usw.“ (Peter, 2017)

Stärkung von Ausdauer, Selbstdisziplin & individuellem Lernmanagement

Die Planung und Durchführung von Tutoring-Einheiten stärkt Kompetenzen wie **Ausdauer und Selbstdisziplin** und kann zu einem **differenzierteren und bewussteren Lernmanagement** beitragen:

- „Ich habe gelernt, wie man Kindern etwas erklärt und vor allem auch, dass man nicht sofort ‚ausrasten‘ soll, wenn der Schüler es nicht gleich verstanden hat; sondern, dass man ruhig bleibt und es auf eine andere Art zu erklären versucht.“ (Lisa, 2017)
- „Es ist gar nicht so einfach die Geduld zu behalten, man muss sich in das Kind [die Schülerin/den Schüler] hineinversetzen, um zu verstehen, wie es das Kind versteht.“ (Anna, 2017)
- „Ich habe bald gemerkt, dass man bei verschiedenen Schülerinnen und Schülern etwas anderes anwenden muss, wie man es ihnen am besten lehrt oder erklärt.“ (Peter, 2017)
- „Ich habe gelernt, dass man als Tutor/in gut vorbereitet sein sollte, dass man kurz vorher nochmal alles genau durchgehen soll.“ (Stefan, 2017)

Die wissenschaftlich belegten hohen Lerneffekte für die Tutorinnen/Tutoren selbst unterstreicht auch folgende Beobachtung der NMS-Direktorin in der Friesgasse, Fr. Ferschl BEd (2017):

- „Interessant war für mich die Frage, wer lernt denn da von wem; ob wirklich meine großen NMS-Schüler/innen den Kleinen etwas beibringen oder die Kleinen nicht vielleicht sogar routinierter sind mit freien Aufgabenstellungen. Die Kleinen gehen teils noch unvoreingenommener an einzelne Aufgaben und Experimente heran.“

Begabungs- und Begabtenförderung in Physik bzw. MINT-Fächern

Neben dem **positiven Einfluss auf den Conceptual Change im Physikverständnis der Tutorinnen/Tutoren** (vgl. Kap. 5.1.3.) erfahren die jüngeren **Tutees** eine **Frühförderung der MINT-Fächer**. Die Wichtigkeit einer früh beginnenden naturwissenschaftlichen Begabungsförderung mit besonderem Fokus auf eine Stärkung der Mädchen im MINT-Bereich wird schon länger diskutiert (vgl. *CyberMentor*, ein E-Mentoring-Programm für begabte Mädchen in MINT: Buschhaus, Schirner, Stöger & Ziegler, 2013, S. 47-54). Dieser Debatte trägt das Cross-Age Peer Tutoring Rechnung, indem es Physikthemen bereits in der Volksschule (Projekt Friesgasse 2016/17) oder sogar schon im Kindergarten (Sparkling Science-Projekt) fördert.

Der **Einsatz des CAPT im explizit begabungsfördernden Enrichmentangebot der Physik-Olympiadenvorbereitung (IPhO) im Juli 2017** bot sich laut Dr. Korner aus verschiedenen Gründen an (Korner, 2018): Zum einen nahmen am insgesamt 5-tägigen Intensivtraining fünf österreichische Oberstufenschüler/innen mit klaren Unterschieden in Bezug auf ihr (Vor-)Wissen, ihre Zuversicht (Selbstwirksamkeit) und ihre bereits gemachten Trainingserfahrungen teil. Diese Vielfalt bzw. die Differenzen sollten durch das von den Schüler/innenkonzepten ausgehende CAPT effektiv gefördert werden. Dabei konnte auch der **Rollenwechsel zwischen aktiver/aktivem Tutorin/Tutor und Tutee** durchgeführt werden, der für einen optimalen Lernfortschritt der Methode empfohlen wird (Korner, 2013, S. 11). Zur Lösung der äußerst anspruchsvollen IPhO-Beispiele bedarf es sehr guter Problemlösefähigkeiten (Wie geht man mit langen Texten, Stress oder Zeitdruck um?; Wie entwickelt man alternative Strategien? use.) bzw. Metakompetenzen, deren Stärkung durch das CAPT wissenschaftlich belegt wurde. Die im Nachhinein befragten fünf IPhO-Teilnehmer/innen bewerteten ihr Erleben des CAPT als sehr hilfreich. Sie betonten **positive Effekte für ihr Selbstbewusstsein** und **für einen offeneren und flexibleren Umgang mit Fehlern**. Zudem hatten sie weniger Hemmungen, ihre Peers immer und immer wieder zu fragen und sie beschrieben ihre Diskussionen als prinzipiell sehr detailliert und komplex. (Korner, 2018)

6. Fazit

Alle drei in diesem Heft beschriebenen Umsetzungsbeispiele begabungsfördernder Begleitung stellen sehr individuell ausdifferenzierte Konzepte von Einzelförderung dar.

Sie haben sich stark am eigenen schulspezifischen Bedarf orientiert. Nachahmende Schulen und Lehrpersonen sollten folglich als erstes ebenso von einer Analyse der eigenen schulinternen Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Bedürfnisse ausgehen. Darüber hinaus wird in diesem abschließenden Kapitel ein Resümee gezogen, welche Gelingensbedingungen der drei Beispiele sich als die zentralsten herausstellten. Deren Berücksichtigung kann motivierten Nachahmerinnen/Nachahmern die Implementierung von Methoden der Einzelförderung an ihrer Schule erleichtern.

6.1. Analyse des schulspezifischen Bedarfs

Weigand (2004, S. 21–22) betont,

„dass eine Schule, die vom Personbegriff ausgeht, nur eine innovative und auf der Kommunikation aller Beteiligten beruhende Schule sein kann, eine solche, die sich einerseits auf das Grundprinzip der Person des Menschen beruft, die andererseits aber in beständiger Besinnung und Erneuerung begriffen sein muss. Keine Situation gleicht der anderen, keine Schule hat dieselben Voraussetzungen wie eine andere, und das Entscheidende: Kein Kind ist wie das andere. Deshalb – ist einmal das Prinzip klar – muss die praktische Umsetzung in der freien und vernünftigen Verantwortung aller Beteiligten jeder Schule selbst liegen. Dies ist eine der Bedingungen für die Verwirklichung einer Schule der Person [...].“

Eine neben permanentem Erneuerungsbestreben erfolgte **Besinnung auf den spezifischen Bedarf der Einzelförderung an der eigenen Schule** weisen alle drei vorgestellten Beispiele auf. Zunächst steht folglich eine eingehende **Analyse bzw. Bestandsaufnahme aller schulinterner Voraussetzungen und Rahmenbedingungen**:

- Die Sir Karl Popper Schule (SKP) erkannte von Anfang an die Notwendigkeit, ihren begabten Schülerinnen und Schülern Unterrichtseinheiten mit ausgebildeten Coaches zur intensiven Reflexion sowie Verantwortungsübernahme für die Ausbildung ihrer individuellen Begabungen zur Verfügung zu stellen.
- Das ibc Hetzendorf zeichnet sich aufgrund seiner fest verankerten Peer-Programme durch ein interkulturell friedliches, sich gegenseitig stärkendes Miteinander aller Schüler/innen und Lehrpersonen aus. Auf Basis der vorhandenen Vielfalt an Religionen und Kulturen sowie der verschiedenen Schulformen bieten die Peer-Programme ideale Konzepte zur Förderung sozialer Kompetenzen und Begabungen sowie zur Stärkung personaler Einflussfaktoren auf die Begabungsentwicklung.
- Das Schulzentrum Friesgasse nutzt mit dem Cross-Age Peer Tutoring in Physik als innovativer fachdidaktischer Methode die vorhandenen Ressourcen der verschiedenen Schulformen und Altersklassen. Das CAPT bewirkt eine Förderung von MINT-Kompetenzen und -Begabungen sowohl der Tutees als auch der Tutorinnen/Tutoren. Zudem wird damit der Schnittstellenproblematik (Transition von VS zu Sek I) entgegen gewirkt.

6.2. Die wichtigsten Gelingensbedingungen

Zur aktiven Umsetzung der an der jeweiligen Schule verorteten Bedürfnisse der Einzelförderung haben sich bei allen drei Beispielen folgende **6 Gelingensbedingungen** als zentral herausgestellt:

- (1) Ein **theoretisches Interesse an** bzw. eine **Auseinandersetzung mit Personzentrierung** sowie begabungsfördernden Konzepten und **Professionalisierung** in diesen Bereichen (z.B. Fokus auf „Human-kompetenzen“ an der SKP; fachdidaktische Professionalisierung der Lehrpersonen in der Friesgasse)

- (2) **Die/der exzellente Begleiter/in:** Die für die Begleitung von begabten Schülerinnen/Schülern exzellente Lehrperson soll ihre sehr individuellen sozio-emotionalen Kompetenzen wahrnehmen und im Zuge flexibler Rolleneinnahme (Fachlehrer/in, Coach usw.) anwenden. Nicht jede Lehrperson ist gleich geeignet zur Förderung begabter Schüler/innen, weshalb die eigenen Kompetenzen diesbezüglich klar reflektiert und permanent optimiert werden sollen. Den Profit bzw. Mehrwert für die persönliche Entwicklung haben alle für das vorliegende Heft interviewten Lehrpersonen nachhaltig betont.
- (3) **Eine aktiv begabungsfördernde Direktion und Kooperationen innerhalb sowie außerhalb der Schule:** Eine pädagogische Leitung, die Neues und Innovatives unterstützt, begünstigt Teamwork und Engagement der Lehrkräfte. Zudem gründen darin auch oft begabungsfördernde Kooperationen über die eigene Schule hinaus (z.B. beim Cross-Age Peer Tutoring mit Sparkling Science und der Vorbereitung auf die Internationale Physik-Olympiade; beim Peer-Learning am ibc Hetzendorf mit einem ähnlichen Programm an einer anderen Schule).
- (4) Der **Entwicklungsaspekt** neuer, somit auch begabungsfördernder Methoden besagt, dass es zunächst eines **klar gesetzten Anfangs** bedarf. Die einzelnen Strukturen können dann im Laufe des Entwicklungsprozesses schrittweise ausdifferenziert und optimiert werden. So wurde z.B. am ibc Hetzendorf der allen Peer-Programmen zugrunde liegende Verhaltenskontrakt erst im Zuge eines konkreten Peer-Mediation-Projektes erstellt und implementiert. Dieses Beispiel, wonach die zentrale ‚Regel‘ erst im Nachhinein, nach Phasen des Ausprobierens und Erprobens festgelegt wurde, verweist auf die **oft flexible Reihenfolge einzelner Elemente eines Schulentwicklungsprozesses**. Es soll Nachahmerinnen/Nachahmern etwas vom Stress entlasten, dass alle Strukturen und Pläne beim Einsatz neuer Methoden und Modelle immer von vornherein grundgelegt und fixiert werden müssen. **Entwicklung bedeutet immer Lernen aus Erfahrung, Reflexion und Verbesserung.**
- (5) Es werden konkrete **Instrumente der Evaluation und Qualitätssicherung** eingesetzt: Evaluierung durch Critical Friends an der SKP, die Qualitätsmanagement-Initiative des Lehrer/innen-Kollegiums am ibc Hetzendorf oder die universitäre fachdidaktische Begleitforschung des Cross-Age Peer Tutorings in der Friesgasse.
- (6) Schließlich soll der Fokus von Konzepten der Einzelförderung stets auf die **Autonomie bzw. das Empowerment** begabter Schüler/innen gerichtet werden. Das **Ins-Zentrum-Stellen der Person der Schülerin/des Schülers** mit ihren/seinen Kompetenzen der Selbstreflexion und der selbstverantwortlichen Förderung individueller Begabungen begünstigt auch die Implementierung von Methoden der Einzelförderung. Es geht darum, die Schüler/innen dabei zu unterstützen, im Rahmen der Konzepte und Programme eigene Ideen, Gedanken und Vorschläge zu ihrer individuellen Förderung aktiv in die Tat umzusetzen. Dadurch werden die zentral begabungsfördernden Metakompetenzen der Selbstwirksamkeit und intrinsischen Motivation nachhaltig gestärkt. Und dazu bedarf es begabungsfördernder Lehrpersonen, die zu wechselseitigem Dialog und einem offenen Miteinander bereit sind. **Über das große Engagement und die ermöglichenden Strukturen von Schul- und Lehrer/innenseite hinausgehend machen alle drei Schulbeispiele deutlich, dass im Zuge des Einzelförderprozesses ein Abgeben der Verantwortung bzw. des Handelns an die begabte Schülerin/den begabten Schüler notwendig ist. Denn „dort wo eigentliche Begabungsförderung stattfindet, sind wir gar nicht [bzw. nicht notwendigerweise] dabei“**, wie es ein Coach der SKP (Mag. Martin Windischhofer, 2017) sehr treffend formuliert.



Literatur

- Bogner, S. (2018). KoSo™ und Coaching an der Sir Karl Popper Schule. *begabt & exzellent. Zeitschrift für Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 45, 22-23.
- Brandl, S. Y. (2013). *Beratung ist Beziehung: Psychodynamische Überlegungen zu einer fördernden Haltung. journal für begabtenförderung. Für eine begabungsfreundliche Lernkultur*, 1/2013, 19-31.
- Buschhaus, F., Schirner, S., Stöger, H. & Ziegler, A. (2013). *Mentorings bedürfen einer professionellen Durchführung – Eine empirische Untersuchung der Risikofaktoren von Mentorings. journal für begabtenförderung. Für eine begabungsfreundliche Lernkultur*, 1/2013, 43-54.
- Duckworth, A. (2017). *GRIT. Die neue Formel zum Erfolg. Mit Begeisterung und Ausdauer ans Ziel. München: Bertelsmann.*
- Duit, R. & Treagust, D.F. (2003). *Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning. International Journal of Science Education*, 25/6, 671-688. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/255659929_Conceptual_change_A_powerful_framework_for_improving_science_teaching_and_learning [04.05.2018]
- Dweck, C. S. (2007). *Mindset. The New Psychology of Success. New York: Ballantine Books.*
- Elbing, E. (2000). *Beratung. In G. Wenninger (Hrsg.), Lexikon der Psychologie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. Abgerufen von https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/beratung/2133* [11.12.2018]
- Faktum Lexikoninstitut (Hrsg.) (1995). *Lexikon der Psychologie. Gütersloh/München: Bassermann.*
- Fischer, C. & Fischer-Ontrup, C. (2013). *Beratung – Coaching – Mentoring: Konzepte und Modelle der Lernbegleitung in der Begabtenförderung. Editorial. journal für begabtenförderung. Für eine begabungsfreundliche Lernkultur*, 1/2013, 4-6.
- Friedl, S., Rogl, S., Samhaber, E. & Fritz, A. (2015). *Begabung entwickelt Schule und Unterricht. Handbuch Schulentwicklung für begabungs- und exzellenzförderndes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.*
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). *Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), Handbuch Lernstrategien (S. 1-26). Göttingen: Hogrefe.*
- Furmann, B. & Ahola, T. (2010). *Es ist nie zu spät, erfolgreich zu sein: Ein lösungsfokussiertes Programm für Coaching von Organisationen, Teams und Einzelpersonen. Heidelberg: Carl Auer.*
- Gagné, F. (2005). *From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), Conceptions of Giftedness (2. Aufl., S. 98-119). Cambridge: University Press.*
- Gagné, F. (2013). *The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. Talent Development & Excellences*, 5(1), 5-19. Abgerufen von <http://www.iratde.org/images/TDE/2013-1/tde2013-1-02gagne.pdf> [04.12.2018]
- Grassinger, R. (2009). *Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Berlin: LIT Verlag.*
- Harder, B., Trottler, S. & Ziegler, A. (2014). *Begabende Umwelten, begabte Personen. Ein Plädoyer für eine ganzheitliche Begabungsidentifikation. news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 38, 7-9.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning. London: Routledge.*
- Korner, M. (2013). *Cross-Age Peer Tutoring im Physikunterricht. Eine ungewöhnliche Unterrichtsmethode stellt sich vor. Fachdidaktik PLUS LUCIS*, 1-2/2013, 11-15.
- Korner, M. (2017). *Cross-Age Peer Tutoring im naturwissenschaftlichen Unterricht. IMST – Innovationen machen Schulen Top. Themenprogramm: Kompetenzen im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Wien.*
- Korner, M. & Hopf, M. (2017). *Zur Evaluation von Cross-Age Peer Tutoring im Physikunterricht. Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 1/16, 1-13.
- Korner, M. (2018, Februar). *Preparing Students for the Physics Olympiad with Cross-Age Peer Tutoring. Vortrag im Rahmen des 8. WFPPhC-Kongresses (World Federation of Physics Competitions), Wien.*
- Lehwald, G. (2017). *Motivation trifft Begabung: Begabte Kinder und Jugendliche verstehen und gezielt fördern. Bern: Hogrefe.*
- Mautner, M. (2016). *18 Jahre „Mediation – SchülerInnen als Streitschlichter“. Zahlen, Entstehung und Ziele. ibc-: Jahresbericht 2015/16*, 12-16. Abgerufen von <https://www.ibc.ac.at/berichte/jahresberichte> [15.03.2018]

- Möller, J. & Nagy, N. (2016). Das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern: Wie wir uns selbst sehen und wie dies unser Handeln beeinflusst. *news&science, Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 42, 4-9.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. & Worrell, F. (2015). Antecedent and concurrent psychosocial skills that support high levels of achievement within talent domains, *High Ability Studies*, 26(2), 195-210.
- ÖZBF (Hrsg.) (2017). *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis* (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.
- ÖZBF (Hrsg.) (in Druck). *Mentoring an Hochschulen*. Salzburg: ÖZBF.
- 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* (6. Aufl.). Wien: Verlag systemisches Management.
- Rauen, C. (2003). *Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Rogl, S., Schmid, F. & Stahl, J. (2013). *Lösungsorientierte Gesprächsführung mit dem mBET: Leitfaden für ein Fördergespräch*. Salzburg: ÖZBF.
- Schmid, G. (2008). Die „Philosophie“ der Sir-Karl-Popper-Schule. Eine aktuelle Standortbestimmung. In G. Schmid (Hrsg.), *Festschrift zum 10-jährigen Jubiläum der Sir-Karl-Popper-Schule (1998-2008). Begabungsförderung. Schulentwicklung und Personalisierung der Pädagogik im schulischen Alltag* (S. 115-125). Wien: Stiepan Druck.
- Solzbacher, C. & Schwer, C. (2013). *Beziehungsgestaltung als grundlegendes Moment der Begabungsförderung – auch für hochbegabte Schülerinnen und Schüler*. *Journal für Begabtenförderung. Für eine begabungsfreundliche Lernkultur*, 1/2013, 7-18.
- Stahl, J. (2013). *mBET: Begabungen erkennen und fördern*. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 34, 24–25.
- Stahl, J., Rogl, S. & Schmid, F. (2016). *Das multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET): Manual*. Salzburg: ÖZBF.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2011a). Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die pädagogisch-konzeptionellen Grundlinien der Hattieschen Forschungsbilanz aus über 50.000 Studien. *Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz*, 16, Heft 11, 294-298. Abgerufen von http://www.visiblelearning.de/wp-content/uploads/2013/07/Hattie_Veroeff_Erg_4a_Grundl_2011-09-11.pdf [13.05.2018]
- Steffens, U. & Höfer, D. (2011b). *Zentrale Befunde aus der Schul- und Unterrichtsforschung – Eine Bilanz aus über 50.000 Studien*. *Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz*, 16, Heft 10, 267-271. Abgerufen von https://www.hum.at/images/unterrichtsentwicklung/individualisierung/Hattie_Veroeff_SV_1Teil_20_06_11.pdf [12.12.2018]
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. (2011). *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Terhart, E. (2001). Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In E. Keiner et al. (Hrsg.), *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie. Festschrift für Heinz-Elmar Tenorth* (S. 277-292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weigand, G. (2004). *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*. Würzburg: Ergon.
- Wittman, A. J. & Holling, H. (2001). *Hochbegabtenberatung in der Praxis: Ein Leitfaden für Psychologen, Lehrer und ehrenamtliche Berater*. Göttingen: Hogrefe.
- Wustinger, R. (2002a). *Der Coach im Lehrer: Coaching als System und als Rolle*. In G. Schmid (Hrsg.), *Festschrift zur Verabschiedung des ersten Matura-Jahrgangs der Sir-Karl-Popper-Schule. Jahrbuch 2001/2002* (S. 191-194). Wien: Anton Riegelnik Druck.
- Wustinger, R. (2002b). *SKP – „Eine Schule mit Hirn und Herz für Kinder mit Herz und Hirn“ – Wo schlägt das Herz? – Sozialkompetenz als Unterrichtsfach*. In G. Schmid (Hrsg.), *Festschrift zur Verabschiedung des ersten Matura-Jahrgangs der Sir-Karl-Popper-Schule. Jahrbuch 2001/2002* (S. 186-190). Wien: Anton Riegelnik Druck.
- Wustinger, R. & Braun, R. (2005). *KoSoTM. Methodikbuch für den KoSo-Unterricht* (2. Aufl.). Wien.
- Wustinger, R. & Braun, R. (2008). *KoSoTM. Lehr- und Arbeitsbuch für den Sozialkompetenzunterricht an der Oberstufe* (3. Aufl.). Wien.

Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt.

Ziegler, A. (2009). *Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse*. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7-29). Lengerich: Pabst.

Ziegler, A., Grassinger, R. & Harder, B. (2012). *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis*. Berlin: LIT Verlag.

Interviews

Interviews an der SKP

Bogner, S. (2017, 11. Oktober). Interview mit E. Bögl. *KoSo und Begleitkonzept, SKP, Wien*.

Scheiber, E. (2017, 11. Oktober). Interview mit E. Bögl. *KoSo und Begleitkonzept, SKP, Wien*.

Tutorin „Claudia“¹⁷ aus der 11. Schulstufe (2017, 11. Oktober). Interview mit E. Bögl. *KoSo und Begleitkonzept, SKP, Wien*.

Tutorin „Maria“ aus der 11. Schulstufe (2017, 11. Oktober). Interview mit E. Bögl. *KoSo und Begleitkonzept, SKP, Wien*.

Tutor „Markus“ aus der 11. Schulstufe (2017, 11. Oktober). Interview mit E. Bögl. *KoSo und Begleitkonzept, SKP, Wien*.

Windischhofer, M. (2017, 11. Oktober). Interview mit E. Bögl. *KoSo und Begleitkonzept, SKP, Wien*.

Interviews am ibc Hetzendorf

Binder, M. (2017, 20. November). Interview mit E. Bögl. *Peer-Learning, ibc Hetzendorf, Wien*.

Haberlehner, C. (2017, 13. November). Interview mit E. Bögl. *Peer-Mediation, ibc Hetzendorf, Wien*.

List, T. (2017, 12. Oktober). Interview mit E. Bögl. *Cultural Tutor/in, ibc Hetzendorf, Wien*.

Riepl, C. (2017, 12. Oktober). Interview mit E. Bögl. *Cultural Tutor/in, ibc Hetzendorf, Wien*.

Tuschl-Reisinger, A. (2017, 12. Oktober). Interview mit E. Bögl. *5 Peer-Programme, ibc Hetzendorf, Wien*.

Tutor „Konrad“ aus der 4bik-Klasse (2017, 12. Oktober). Interview mit E. Bögl. *5 Peer-Programme, ibc Hetzendorf, Wien*.

Tutor „Paul“ aus der 4bik-Klasse (2017, 12. Oktober). Interview mit E. Bögl. *5 Peer-Programme, ibc Hetzendorf, Wien*.

Interviews am Schulzentrum Friesgasse Wien 15

Bichler, P. (2017, 10. Oktober). Interview mit E. Bögl. *CAPT, Schulzentrum Friesgasse, Wien*.

Ferschl, C. (2017, 10. Oktober). Interview mit E. Bögl. *CAPT, Schulzentrum Friesgasse, Wien*.

Korner, M. (2017, 10. Oktober). Interview mit E. Bögl. *CAPT, Schulzentrum Friesgasse, Wien*.

Weindl, H. (2017, 10. Oktober). Interview mit E. Bögl. *CAPT, Schulzentrum Friesgasse, Wien*.

Tutor „Peter“ aus der 4c AHS-Klasse (2017, 10. Oktober). Interview mit E. Bögl. *CAPT, Schulzentrum Friesgasse, Wien*.

Tutor „Stefan“ aus der 4c AHS-Klasse (2017, 10. Oktober). Interview mit E. Bögl. *CAPT, Schulzentrum Friesgasse, Wien*.

Tutorin „Anna“ aus der 4c AHS-Klasse (2017, 10. Oktober). Interview mit E. Bögl. *CAPT, Schulzentrum Friesgasse, Wien*.

Tutorin „Lisa“ aus der 4c AHS-Klasse (2017, 10. Oktober). Interview mit E. Bögl. *CAPT, Schulzentrum Friesgasse, Wien*.

¹⁷ In der Publikation wurden alle Schüler/innennamen der Interviews aus Datenschutzgründen anonymisiert.

Anhang: Soziometrischer Test (ibc Hetzendorf)

Soziometrischer Test für alle ibc-Schüler/innen am Ende der 9. Schulstufe:

Wem traue ich zu eine gute Mediatorin/ein guter Mediator zu sein?

- 1) Streiche den eigenen Namen in der Liste durch.
- 2) Schreibe ein JA neben deinen durchgestrichenen Namen, wenn du dich für das Freifach Mediation interessierst und eventuell daran teilnehmen möchtest.
- 3) Überlege bei jeder Klassenkollegin/jedem Klassenkollegen, ob du ihr/ihm zutraust, eine gute Mediatorin/ein guter Mediator zu sein. In schwierigen Situationen würdest du dich an sie/ihn wenden.
- 4) Kreuze bei jeder Kollegin/jedem Kollegen eine der drei Möglichkeiten an:
 - Ja
 - ? = ich weiß es nicht
 - Nein

Schüler/in Name	Ja	?	Nein
Schüler/in 1			
Schüler/in 2			
Schüler/in 3			
Schüler/in 4			
Schüler/in 5			
Schüler/in 6			
usw.			

Soziometrischer Test für alle ibc-Lehrpersonen in den 9. Schulstufen:

Wien, am [Datum]

Liebe Kollegin/Lieber Kollege des Lehrer/innenteams der [Klassenbezeichnung]!

Zur besseren Auswahl der Schüler/innen-Mediatorinnen/Mediatoren bitte ich dich um deine Mitarbeit. Anbei findest du die Klassenliste der [Klassenbezeichnung]. Bitte kreuze jeweils an, welcher Schülerin/welchem Schüler du zutraust, eine gute Mediatorin/ein guter Mediator zu sein (**JA**), bei welcher Schülerin/welchem Schüler du nicht sicher bist (**?**) und welche Schülerin/welchen Schüler du für ungeeignet erachtest (**NEIN**).

Welche Qualifikation sollte eine gute Mediatorin/ein guter Mediator mitbringen?

Voraussetzung für eine gute Mediatorin/einen guten Mediator sind Kontaktfreudigkeit, Ernsthaftigkeit, gute Kommunikationsfähigkeiten und Verlässlichkeit. Sie/Er sollte Leistungs- und Zeitreserven sowie gutes Self-Management mitbringen.

Ich bitte dich, den Fragebogen bis spätestens [Datum] in mein Fach zu legen.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Gerne bin ich diesbezüglich auch zu persönlichen Gesprächen und Nachfragen bereit.

Liebe Grüße

Christine Haberlehner

Schulmediations-Team

des ibc-: hetzendorf

Wem traue ich zu eine gute Mediatorin/ein guter Mediator zu sein?

- Überlege bitte bei jeder Schülerin/jedem Schüler, die/den du unterrichtest, ob du ihr/ihm zutraust, eine gute Mediatorin/ein guter Mediator zu sein.
- Kreuze bitte bei jeder Schülerin/jedem Schüler eine der drei Möglichkeiten an:
 - Ja
 - ? = ich weiß es nicht
 - Nein

Schüler/in Name	Ja	?	Nein
Schüler/in 1			
Schüler/in 2			
Schüler/in 3			
Schüler/in 4			
Schüler/in 5			
Schüler/in 6			
usw.			