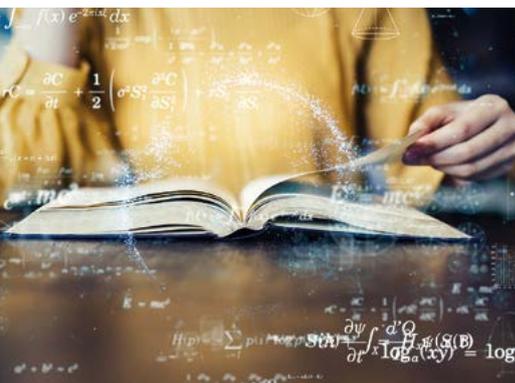


## Schwerpunkt POTENZIALE – ERKENNEN, ENTFALTEN, FÖRDERN



Ausgabe 16 2021

ph:script

Pädagogische Hochschule Salzburg  
Beiträge aus Wissenschaft und Lehre







## Sehr geehrte Leserinnen und Leser!



Im Leitbild der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig wird das Ziel definiert, eine diversitätssensible, inklusive Hochschule zu sein, in welcher für Schule und Unterricht besonders relevante Diversitätsbereiche in Forschung, Lehre und Praxis eine wesentliche Rolle spielen. Eine Diversitätskategorie, die an der Pädagogischen Hochschule intensiv bearbeitet wird, ist Begabung.

Seit September 2019 ist das National Center of Competence Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (NCoC ÖZBF) Teil der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Im vorliegenden Band werden Projekte vorgestellt, die – fußend auf Erfahrungen und Forschungen des früheren

Vereins ÖZBF und der Pädagogischen Hochschule – in den vergangenen eineinhalb Jahren an der Hochschule gemeinsam entwickelt und in Gang gesetzt wurden.

Die Autor\_innen beschäftigen sich im vorliegenden Band mit theoretischen, praktischen und domänenspezifischen Zugängen, sie setzen sich mit Schule, mit Schulleitung, mit der Aus- und der Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern auseinander. Die Vielfalt der Beiträge lässt die gesamte Breite des Themas erahnen.

Ich danke dem Redaktionsteam und allen Autorinnen und Autoren sehr für das Aufgreifen dieses wichtigen und interessanten Themas!

*Elfriede Windischbauer*

*Rektorin der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig*



## Editorial

Die vorliegende 16. Ausgabe von ph.script befasst sich mit einem sensiblen Thema, welches das bestehende Schul- und Bildungssystem zunehmend vor spezifische Herausforderungen stellt, nämlich mit der Begabungsförderung, die Begabtenförderung und individuelle Potenzialentwicklung Lernender gleichermaßen umfasst. Mit diesem pädagogisch wertvollen und im Zentrum stehenden Paradigma, die Entfaltung des in einem jeden Menschen angelegten Potenzials zu unterstützen, übernimmt die Bildungsinstitution die verantwortungsvolle Aufgabe, die Vielfalt von Talenten, Neigungen und Kapazitäten zu erkennen und in ihrem Wachstum zu bestärken. Das Phänomen des schöpferischen Genius ist häufig versteckt und wartet nur darauf, freigelegt zu werden.

Eingeleitet wird die in der Zeitschrift behandelte Thematik von *Silke Rogls* Eröffnungsbeitrag *Teaching for Falling in Love*, in dem sie im Hinblick auf die Potenzialentwicklung im Bildungswesen vom dynamischen Begabungs-Entwicklungsansatz ausgeht, den bisher wirkende Konzepte zur Begabungsförderung zu wenig im Blick hatten.

Der von *Claudia Resch* gemeinsam mit *Silke Rogl* verfasste anschließende Artikel stellt das 2019 an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig etablierte National Center of Competence Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (NCoC ÖZBF) in seiner Intentionalität und in seinen Tätigkeitsfeldern vor. Es folgt ein Gemeinschaftsbeitrag von *Linda Huber* und *Bernhard Schratzberger*, in dem sie der Frage nachgehen, inwiefern aus forschungsbasierter sowie bildungspolitischer Perspektive Chancengleichheit mit Bildungsgerechtigkeit zusammenhängt. *Sumeeta Hasenbichler* und *Stefanie Eberl* beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit dem Nutzen von Potenzialen durch Mehrsprachigkeit sowie mit der damit verbundenen positiven Einflussnahme auf den Unterricht und motivieren zur Umsetzung in die schulische Praxis. Über das Lebenslange Lernen und somit über einen ressourcenorientierten und potenzialfördernden Aspekt reflektiert *Gabriele Lankes* in ihrem Artikel.

Im zweiten Abschnitt folgen Beiträge zur Potenzialentfaltung auf der Ebene des Lehrberufes. *Julia Klug* und *Andrea Magnus* setzen sich Bezugnehmend auf das Salzburger Kompetenzmodell damit auseinander, wie Lehramtsstudierende des 1. Semesters der Primarstufe optimal in ihrer Potenzialentwicklung innerhalb des Ausbildungsprozesses unterstützt werden können, um mithilfe von in Begabungsmodellen dargestellten intrapsychologischen Katalysatoren einen Professionalisierungsprozess zu intendieren. Als Anregung für Student\_innen dient der Beitrag von *Gundula Wagner* und *Christina Egger*, in dem sie sich auf die Situation Studierender unter dem Aspekt der evidenzbasierten Grundlagen zum Verfassen von Masterthesen, welche praktische Problemstellungen aus dem Bereich der Begabungsförderung behandeln, beziehen. Es folgt ein Artikel von *Klaus-Michael Rühland* bezüglich der Frage, wie die Potenzialförderung für Schulleiter\_innen im Bereich der Führungskräfteentwicklung und des Schulmanagements bestmöglich unterstützt und deren Handlungsrepertoire zunehmend erweitert werden kann. Im Anschluss daran vertiefen *Klaus-Michael Rühland*, *Antonia Deutinger* und *Julia Klug* die Auseinandersetzung in Hinblick auf das Potenzial aufseiten der Schulleitungstätigkeit und auf die mit dem 2019 veröffentlichten Bildungsreformgesetz einhergehenden Maßstäbe für das Schulleitungshandeln, um Intention sowie Innovation der neuen Qualifizierungsstrategie im Rahmen einer diesbezüglichen Erhebung herauszukristallisieren. Die Thematik um die Führungskraft rundet schließlich der Gemeinschaftsartikel von *Elisabeth Bögl*, *Antonia Deutinger* und *Gudrun Gruber-Gratz* ab, die sich sowohl theorie- als auch praxisbezogen mit dem Aspekt der Führungsqualität im Sinne der Begabung sowie des Lernprozesses befassen und im Zuge dessen den Hochschullehrgang *Schulen professionell führen 1* vorstellen.

Der dritte Abschnitt handelt von den zur Entfaltung zu gelangenden Potenzialen in einzelnen Domänen, beginnend mit dem im Beitrag von *Claudia Resch* dargestellten Fokus auf den Zusammenhang zwischen fremdsprachlicher Begabung und Motivation im Kontext des

Fremdsprachenerwerbs. *Klaus Siller* und *Andrea Kulmhofer-Bommer* präsentieren in ihrem Artikel die Ergebnisse einer Pilotstudie zur Entwicklung eines Fragebogeninstruments, mittels dessen die gezielte Entfaltung individueller Potenziale in Hinblick auf den Erwerb der Lesekompetenz im Bereich der Fremdsprache Englisch im Unterricht erfasst werden soll. Im daran anschließenden wissenschaftlichen Essay stellt sich *Lisa Bauer* die Frage nach dem Mehrwert sportpädagogisch-didaktischer Konzepte für die individuelle Potenzialentwicklung Lernender im Bewegungs- und Sportunterricht. *Sebastian Lankes* thematisiert daraufhin die Begabungsförderung im Rahmen des Musikunterrichtes in der Sekundarstufe I und beleuchtet die damit einhergehende wesentliche Aufgabe, die der Methode des Blended-Learnings dabei zukommt. Der Beitrag von *Alexandra Ringeltaube-Stadler* konzentriert sich auf den neurowissenschaftlichen Aspekt in Bezug auf die positive Auswirkung von Lernspielen, mit deren Hilfe es gelingt, auch lernschwächere Schüler\_innen in der Entfaltung ihrer individuellen Fähigkeiten zu fördern. Um die Interessens- und Begabungsförderung an der Praxisschule und das in diesem Kontext im Rahmen einer unverbindlichen Übung angebotene Making, das meist anhand digitaler Hilfsmittel erfolgt, geht es schließlich in dem Artikel von *Florian Geier*.

In dem die Ausgabe abrundenden vierten Abschnitt wird der Schwerpunkt in den hier verteilten Beiträgen auf die Potenzialentfaltung im Rahmen der schulischen Praxis gelegt. *Silvia Theiss* und *Silke Rogl* setzen sich in ihrem Gemeinschaftsartikel mit der Schul- und Unterrichtsqualität auseinander und verdeutlichen spezifische Momente, die für die Gestaltung eines begabungsfördernden Lernumfelds von Relevanz sind, sodass die Potenzialentfaltung jeder einzelnen Schule gewährleistet sein kann. Im daran anschließenden Beitrag von *Elisabeth Bögl* geht es um die Einzelförderung begabter jüngerer und älterer Schüler\_innen, die durch das System Schule mithilfe von Begleitkonzepten und Peer-Programmen darin unterstützt werden, in selbstverantwortlicher Weise ihr individuelles Potenzial zur Entfaltung zu bringen. *Evelyn Kob-*

*ler* und *Barbara Gürtler* wiederum beziehen sich in ihrem Beitrag auf die Potenzialentfaltung in elementarpädagogischen Bildungsinstitutionen. Dabei fokussieren sie sich darauf, wie essenziell qualitätsvolle Bildungsarbeit ist, welche bedeutender Stellenwert dem Schaffen von vertrauensbasierter Beziehung zukommt und wie wichtig es für die gehaltvolle kindliche Entwicklung ist, den Heranwachsenden anregende Lernumgebungen zur Verfügung zu stellen, sodass selbstreguliertes Lernen überhaupt ermöglicht werden kann. In dem daran anknüpfenden Gemeinschaftsartikel von *Barbara Gürtler* und *Julia Schwaiger* steht die Montessori-Pädagogik als Ansatz systemischer Begabungsförderung im Zentrum. Sie zeigen darin anhand eines Praxisbeispiels von Schüler\_innen am MORG Grödig auf, wie Potenziale von Kindern und Jugendlichen in der Sekundarstufe II bestmöglich erkannt und gefördert werden können, damit sie die Möglichkeit haben, sich adäquat zu entfalten und schließlich den Weg zur Matura anzutreten. Um Potenzialförderung in den Berufsschulen geht es im Beitrag von *Maria Andrea Percht*, in dem sie sich mit der Begabungsförderung von leistungsstarken sowie beeinträchtigten Jugendlichen gleichermaßen auseinandersetzt, die im Rahmen der dualen Ausbildung von der Option Gebrauch machen können, unterstützende Maßnahmen für Begabungen unterschiedlicher Form in Anspruch zu nehmen, was im herkömmlichen Schulsystem oftmals zu wenig Beachtung findet. Und schließlich endet die vorliegende Ausgabe von ph.script mit dem Artikel von *Florian Schmid*, in welchem er der Leser\_innenschaft das multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET) vorstellt, mithilfe dessen Begabungen und Interessen von Schüler\_innen der 2. bis 6. Schulstufe individuell erkannt und gefördert werden können.

*Claudia Christiane Lang*

# Inhaltsverzeichnis

<b>VORWORT</b> . . . . .	3
<b>EDITORIAL</b> . . . . .	4
<b>INHALTSVERZEICHNIS</b> . . . . .	6
<b>POTENZIALE IM BILDUNGSWESEN</b>	
<b>Teaching for Falling in Love</b> Die Rolle der Lehrenden in der Begabungsförderung Silke Rogl . . . . .	8
<b>Potenziale im Bildungswesen</b> Welchen Beitrag kann ein NCoC für die Begabungs- und Begabtenförderung leisten? Claudia Resch, Silke Rogl . . . . .	13
<b>Viele Bildungschancen, aber wenig Chancengleichheit</b> Linda Huber, Bernhard Schratzberger . . . . .	18
<b>Mehrsprachigkeit als Potenzial nutzen</b> Sumeeta Hasenbichler, Stefanie Eberl . . . . .	22
<b>Lebenslanges Lernen als gemeinsames Ziel, um die Potenziale und Ressourcen unserer Gesellschaft zu nutzen</b> Gabriele Lankes . . . . .	26
<b>POTENZIALE IM LEHRBERUF</b>	
<b>Potenzialentfaltung von Lehramtsstudierenden</b> Ausgangslage im 1. Semester Primarstufe Julia Klug, Andrea Magnus . . . . .	30
<b>Masterthesen zu Themen aus der Begabungsförderung</b> Gundula Wagner, Christina Egger . . . . .	37
<b>Potenzialförderung für Schulleitung – wie geht das?</b> Klaus-Michael Rühland . . . . .	41
<b>Potenzial zur Führung?</b> Schulleiter_innen wünschen sich eine Vorbereitung Klaus-Michael Rühland, Antonia Deutinger, Julia Klug . . . . .	46
<b>Geboren, um Schule zu leiten? Führung als Begabung und Führung als Lernprozess</b> Die Vorqualifikation von Führungskräften an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig Elisabeth Bögl, Antonia Deutinger, Gudrun Gruber-Gratz . . . . .	51

**POTENZIALE IN EINZELNEN DOMÄNEN**

<b>Fremdsprachliche Begabung und Motivation als Prädiktoren von Sprachlernerfolg</b>	
Claudia Resch . . . . .	56
<b>Selbstreguliertes Lesen in Englisch</b>	
Ergebnisse einer Pilotstudie zur Entwicklung eines Fragebogeninstruments	
Klaus Siller, Andrea Kulmhofer-Bommer . . . . .	60
<b>Zum Potenzial von und zur Potenzialentwicklung im Bewegungs- und Sportunterricht</b>	
Lisa Bauer . . . . .	64
<b>Begabungsfördernder Musikunterricht in der Sekundarstufe I</b>	
Sebastian Lankes . . . . .	69
<b>I am having a good time – Lernspiele aus neurowissenschaftlicher Perspektive</b>	
Alexandra Ringeltaube-Stadler . . . . .	74
<b>Making, Coding und Co</b>	
... ein Angebot der Interessens- und Begabungsförderung an der Praxisschule	
Florian Geier . . . . .	78

**POTENZIALE IN DER SCHULISCHEN PRAXIS**

<b>Begabungsförderung in der Schule – Bausteine für eine qualitätsvolle Schulentwicklung</b>	
Silvia Theiss, Silke Rogl . . . . .	83
<b>„Der Stellenwert meiner Begabung!“</b>	
Einzelförderung begabter und leistungsmotivierter Schüler_innen im System Schule	
Elisabeth Bögl . . . . .	87
<b>Potenzialentfaltung in elementaren Bildungsinstitutionen</b>	
Evelyn Kobler, Barbara Gürtler . . . . .	92
<b>Montessori-Pädagogik als Ansatz systemischer Begabungsförderung</b>	
Barbara Gürtler, Julia Schwaiger . . . . .	96
<b>Potenzialförderung in den Berufsschulen</b>	
Maria Andrea Percht . . . . .	100
<b>Begabungen fördern mit dem multidimensionalen Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET)</b>	
Ein Fördertool für die individuelle Begabungs- und Interessensförderung von Schülerinnen und Schülern der 2.–6. Schulstufe	
Florian Schmid . . . . .	105
<b>AUTORINNEN UND AUTOREN</b> . . . . .	112

# Teaching for Falling in Love

## Die Rolle der Lehrenden in der Begabungsförderung

Silke Rogl

*Im Beitrag wird das Mega-Modell zur Begabungsentwicklung von Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell (2011; 2019) als Synthese von Variablen der Begabungsentwicklung aus Forschungsliteratur und Konzepten der Talententwicklung vorgestellt. Speziell unter dem Aspekt der Rolle der Lehrenden wird der Frage nachgegangen, inwieweit dieses Modell als Rahmen für die Begabungsentwicklung im Allgemeinen und für Implikationen zur Förderpraxis relevant ist. Eine erste Erprobung erfolgt sowohl beispielhaft durch die imaginierten Funktionen von Lehrenden in der Begabungsentwicklung als auch durch die Zuordnung der Schwerpunktartikel zu den Phasen und Faktoren der Unterstützung im Begabungs-Entwicklungsmodell.*

Zuerst muss man die Begabung entdecken, dann erst kann man fördern! Was genau eine Begabung ist, das muss erst geklärt werden! Was bedeutet „begabt“ überhaupt?

So und ähnlich klingen oft gehörte, altbekannte Forderungen und Fragen, die herrschende Unkenntnis, aber auch Unsicherheit und Unbeholfenheit bezüglich des Phänomens Begabung und Begabungsförderung zeigen. Die Breite des Diskurses in der Begabungsförderung und -forschung mit vielfältigen und auch widersprüchlichen Antworten bestätigt diesen Eindruck der Unklarheit. Die Paradigmen im Verständnis von Begabung inklusive ihrer kulturellen Unterschiede sind sehr diffus (Dai, 2018; Pfeiffer, 2018): Beständig wiederkehrende *nature-versus-nurture*-Debatten werden ebenso wiederholt diskutiert wie auch autokatalytische Zugänge, die davon ausgehen, dass Begabung selbstständig ohne Unterstützung des Umfelds „ihren Weg findet.“ Diesem Verständnis von Begabung widerspricht die Expertiseforschung, welche das zielgerichtete, andauernde Training *deliberate practice* (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993) betont und Lernerfolge, außergewöhnliche Leistungen und Begabungen nicht nur im Individuum, sondern in der Umwelt verortet (u.a. Ziegler, 2008, 2009). Sarkastisch schließt hier die aktuelle Forderung nach „gifted education without gifted children“ von Boreland (2005) an die Begriffsdebatten an und hinterfragt so den Zugang zur adäquaten Begabungsförderung. Kritik an den begriffli-

chen Unschärfen, Modellen und Konzeptionen der Begabung und Begabungsförderung kommt sowohl von der Forschung als auch aus der pädagogischen Praxis (u.a. *babylonisches Sprachgewirr*: Ziegler, 2008, S. 14). Somit sind die Forderung und der Bedarf an Verschränkung der Forschungszugänge klar nachvollziehbar (u.a. Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011, 2019). Subotnik und Kolleg\_innen (2011) vereinen in ihrem domänenübergreifenden dynamischen Begabungs-Entwicklungsmodell (*Talent-Development Mega-Model*: Subotnik et al., 2011, S. 29; siehe Abbildung 1) eine Synthese von Variablen der Begabungsentwicklung aus der Forschungsliteratur mit erweiterten bestehenden Konzepten der Talententwicklung und bieten so den Rahmen für die zukünftige Forschung und Praxis auf dem Gebiet der Begabungsförderung. Ist die Suche nach einer theoretisch und empirisch fundierten Förderung von Begabung und Begabten damit zu einem erfolgreichen Ende mit Implikationen für die Praxis gekommen?

Bei bisherigen Begabungsförderkonzepten fehlte auch, dass diejenigen, die eine zentrale Position und Rolle bei der Begabungsentwicklung einnehmen, zu wenig eingebunden oder emotional adressiert waren. Ihnen wurde wiederholt ein Auftrag erteilt, aber sie wurden nicht in ihrer Qualität erkannt und angesprochen. Ist dies nun gelungen, finden sich hier Lehrerinnen und Lehrer, Peers, Lehrende, Mentorinnen und Mentoren, Eltern etc. wieder?

### Das dynamische Mega-Modell mit der Aufforderung *Teaching for Falling in Love*

Subotnik und Kolleg\_innen (2011; 2019) präsentieren ein dynamisches Begabungsentwicklungsmodell (siehe Abbildung 1) und sehen Begabung als manifestierte, überdurchschnittlich hohe Leistung, bezogen auf das Erfüllen außergewöhnlicher Benchmarks, welche von Expert\_innen und Gatekeepern der jeweiligen Domäne für jede Phase einer Talententwicklung festgelegt werden. Begabung ist entwicklungsbedingt. In der Anfangsphase ist das Potenzial die Schlüsselvariable, in späteren Stadien ist Leistung das Maß für Begabung und bei voll entwickeltem Talent spricht man von Eminenz. Psychosoziale Variablen spielen in jeder Entwicklungsphase eine wesentliche Rolle. Sowohl kognitive als auch psychosoziale Variablen sind dynamisch und müssen bewusst gepflegt werden. Hinderlich bei der Entwicklung können beispielsweise nicht optimale Lerngelegenheiten, schicksalhafte Ereignisse oder auch geringe Motivation oder Denkmuster

sein, die verhindern, Rückschläge konstruktiv zu verarbeiten. Im Gegensatz dazu können sich Bildungschancen, außerschulische Enrichment-Angebote, Mentoring und Coaching, psychologische und soziale Unterstützung oder Sozialkapital verbessernd, unterstützend und beschleunigend auswirken.

Der dynamische Begabungs-Entwicklungsansatz vertritt folgende Grundprinzipien (Subotnik et al., 2011):

- Jede Talentdomäne hat einen spezifischen Entwicklungsverlauf mit eigenen Start-, Spitzen- und Endzeiten.
- Fähigkeiten und Potenziale sind für die Begabungsentwicklung essenziell. Beginnend als Potenzial wird Begabung später durch nachgewiesene Leistung in einer Domäne und schließlich im Erwachsenenalter durch Eminenz bewertet.
- Eminenz ist somit das Ziel. Die Talententwicklung beinhaltet mehrere Übergänge: Fähigkeiten zu Kompetenzen, Kompetenzen zu

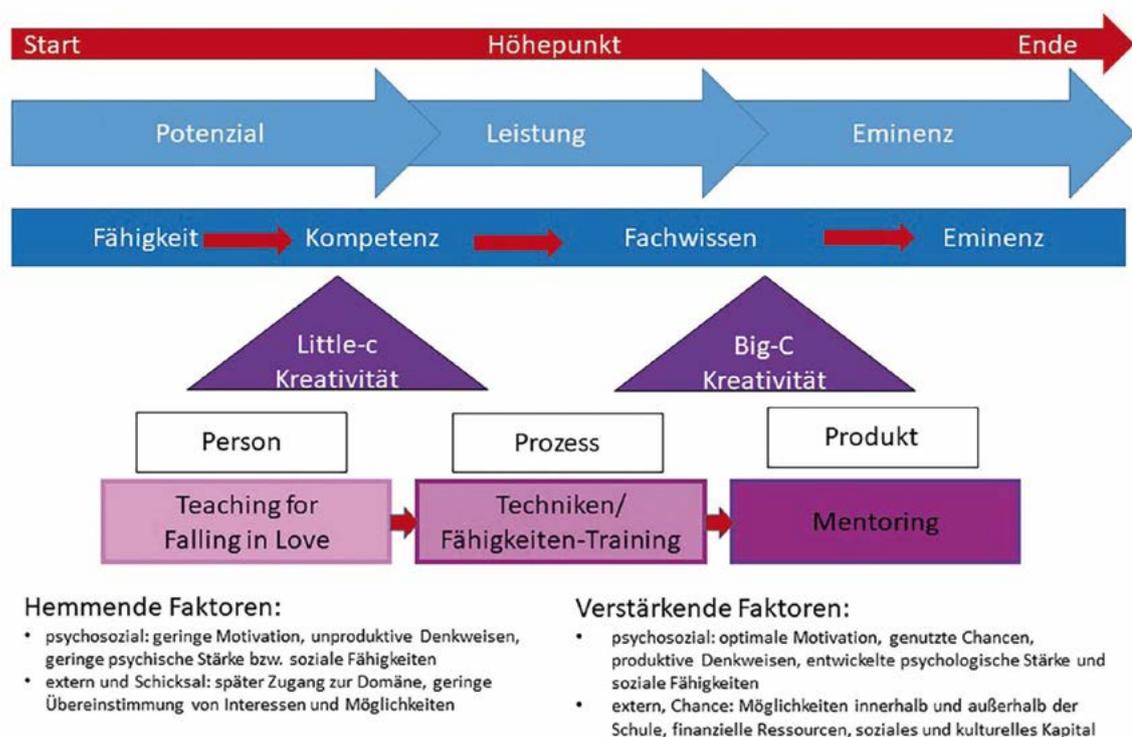


Abb. 1: Von der Fähigkeit zur Eminenz – Entwicklungsverlauf in der Domäne (Subotnik et al., 2011, p. 34; eigene Abbildung/Übersetzung).

Fachwissen und Fachwissen zu Eminenz. Die Übergänge charakterisieren unterschiedliche Kreativitätsniveaus: das eigenständige Denken, das Erwägen unterschiedlicher Perspektiven, das auf *little-c*-Kreativität bezogene Schaffen von „neuen“ Projekten und Produkten, welche im individuellen Kontext erstmalig sind, und die *Big-C*-Kreativität, welche ein hohes Maß an kreativer Produktivität beinhaltet und für Eminenz erforderlich ist. *Big-C*-Kreativität bezieht sich auf bahnbrechende, feld- und kulturverändernde Entdeckungen, Theorien, Erfindungen, Produkte oder auch Wissen.

- Psychosoziale Variablen sind bestimmende Faktoren für die erfolgreiche Entwicklung von Talenten. Die Motivation, produktive Denkmuster, psychische Stärke, soziale Fähigkeiten oder das Nutzen von Chancen haben Einfluss auf eine positive Begabungsentwicklung.
- Jungen Menschen müssen Möglichkeiten geboten und diese auch von ihnen genutzt werden. Der Schwerpunkt verlagert sich von der Person (kreativer Zugang und Haltung) zum Prozess (Erwerb von Prozessfähigkeiten und Denkweisen) und dann zum Produkt (Schaffung von intellektuellen, ästhetischen oder praktischen Produkten oder Leistungen).

Einerseits hat die Gesellschaft den Auftrag sich zu bemühen, jungen Menschen Chancen und Möglichkeiten zu bieten, sie zu fördern. Andererseits tragen auch talentierte Menschen eine Verantwortung für ihr eigenes Wachstum und ihre eigene Entwicklung. Das Streben nach Erfüllung der eigenen Talente und Fähigkeiten führt zu einem hohen Maß an persönlicher Zufriedenheit und Selbstverwirklichung und bringt darüber hinaus der Gesellschaft dennoch unvorstellbare wissenschaftliche, ästhetische und praktische Vorteile (Subotnik et al., 2011).

### Der Funke springt über – die Relevanz der Pädagog\_innen

Jede Phase im Talententwicklungsprozess ist durch Strategien und Ziele gekennzeichnet: um junge Menschen für ein Thema oder einen Be-

reich zu begeistern – *teaching for falling in love* –, um erforderliche Fähigkeiten, Kenntnisse und Werte zu entwickeln – *teaching for technique* – und um die eigene Einzigartigkeit in Stil, Methode oder im Anwendungsbereich zu kreieren – *mentoring for personalized niche*.

Diese Strategien und Ziele betreffen nicht nur den Unterricht, sondern alle formellen, informellen und nonformalen Bildungs-*Gelegenheits*-Orte. Bildungsgelegenheiten sind wichtig: „Opportunity provides a context for talent to be nurtured“ (Subotnik et al., 2011, p. 20). Die Adressaten in der Unterstützungsrolle bei der Begabungsentwicklung sind Lehrer\_innen, Peers, Lehrende, Mentor\_innen, Eltern, Elementarpädagog\_innen, Expert\_innen an der Hochschule, Wissenschaftler\_innen, Gatekeeper, Freund\_innen, Kolleg\_innen etc. Das Mega-Modell formuliert die Charakteristika der Entwicklungsabschnitte und gibt so Hinweise auf relevante Funktionen der Begleiter\_innen und Unterstützer\_innen, in Abhängigkeit vom jeweils erreichten Entwicklungsabschnitt in der Begabungsentwicklung (siehe Abbildung 1). Eine mögliche Lesart soll nun beispielhaft angesprochen werden, wobei der Einzelfall mit seiner individuellen Entwicklung hier nur imaginiert werden kann: Elementarpädagog\_innen, Eltern, Großeltern, Lehrer\_innen, Trainer\_innen oder auch beispielsweise Musikschullehrer\_innen treffen bereits zu Beginn der Entwicklung auf die Kinder und Jugendlichen. Hier ist Begabung als Potenzial über bestimmte Fähigkeiten oder Kompetenzen wahrzunehmen. Erste überdurchschnittliche Leistungen wie intuitiv wirkende Rechenlösungen oder die Geschicklichkeit beim Erlernen von Bewegungsabläufen können beobachtet werden. Die Bewertung und Einordnung der Außergewöhnlichkeit liegt bei genau diesen wichtigen ersten Bezugspersonen in der Begabungsentwicklung, den Pädagog\_innen, Eltern etc. Der Auftrag und die Aufgabe ist es, Begeisterung zu entwickeln: auf der Seite der/des Begleiters\_in die eigene Faszination am Thema weiterzugeben, „den Funken überspringen zu lassen“ (*engage young people in a topic or domain*: Subotnik et al., 2011, p. 34) und auf der Seite des Kindes oder der/des Jugendlichen die Momente

zu nutzen, Fähigkeiten und Wissen zu sammeln, damit „das Feuer lodert“.

Im nächsten Entwicklungsabschnitt mit Bildungs-Gelegenheits-Orten wie einer Oberstufe, der Hochschule, der Universität ändert sich der Fokus: von der Person, die im Zentrum der Begabungsentwicklung steht, hin zum Prozess. Nun geht es darum, Techniken zu verfeinern, Kompetenz zu Fachwissen werden zu lassen. Leistung hin zu Eminenz zu steigern. Dabei unterstützen Lehrende an den Hochschulen, Expert\_innen etc., indem sie Feedback geben, den Entwicklungsprozess begleiten, Techniken verfeinern und den Weg zur Eminenz anbahnen.

### Rezeption, Wertschätzung und Weiterentwicklung

Im *talent development in achievement domains Framework* (TAD Framework) (Preckel et al., 2020) wurde die Talententwicklung auf Leistungsbereiche transferiert. Das TAD Framework ermöglicht damit eine Rahmung für die empirische Erfassung – für die Talententwicklung – bedeutsamer psychologischer Konstrukte innerhalb und zwischen unterschiedlichen Domänen. Darüber hinaus kann das TAD-Framework zur Erstellung domänenspezifischer Talententwicklungsmodelle genutzt werden (bereits ausgeführt für die Bereiche Mathematik, Musik und Bildende Kunst).

Der Begabungsmodellansatz von Subotnik und Kollegen (2011, 2019) bietet sowohl theoretisch fundierte Erklärungsansätze, empirische Belege als auch Transfermöglichkeiten zur konkreten Förderung von Begabungen und Begabten. Der dynamische Begabungs-Entwicklungsansatz bezieht sich auf und adressiert – wie oben ausgeführt – alle Systemebenen und Bildungs-Gelegenheits-Orte wie Kindergarten, Schule, Hochschule, Elternhaus, Peergroup etc., entlässt aber auch die begabte Person an sich nicht aus der Verantwortung. Neben dem Potenzial in einer Domäne benötigt Talententwicklung auch ein herausforderndes Umfeld (z.B. fachkundige Lehrer\_innen, Trainer\_innen) und adäquate Ant-

wortmuster auf Umweltbelastungen (z.B. Durchhaltevermögen, zielgerichtetes Training). Ohne diese Faktoren ist eine Begabungsentwicklung unwahrscheinlich.

In addition to potential particular to a domain, talent development also requires specific types of environments (e.g., knowledgeable teachers, coaches) and specific types of responses to environmental pressures (e.g., persistence, engaging in deliberate practice). Without an accumulation of all of these interacting factors, talent development is not likely to occur, and potential will remain an unfulfilled promise. (Subotnik et al., 2019, p. 7)

Mittels dieses Modells, Ansatzes und Blickwinkels können die einleitend gesammelten hemmenden Fragen konstruktiv aus Sicht der Lehrenden und Pädagog\_innen *reframed* werden: Was interessiert dich (*teaching for falling in love*)? Wo stehst du, was brauchst du (*teaching for technique*)? Wie kann ich unterstützen (*mentoring for personalized niche*)?

Der Funke springt über:

Jener magische Moment, wenn das Feuer zu lodern beginnt, den jede\_r Lehrende ebenso liebt wie ihre und seine Schüler\_innen. Teaching for falling in love geschieht, wenn Lehren Spaß und Sinn macht bzw. gibt!

In diesem ph.script 16 mit dem Schwerpunkt *Potenziale – erkennen, entfalten, fördern* sollen die Anliegen der Förderung von Potenzialen und der Unterstützung von Begabten aus unterschiedlichen Perspektiven sowie auf diversen Ebenen betrachtet werden. Um in der Terminologie des Mega-Modells (Subotnik et al., 2011, 2019) zu bleiben, würde ein Großteil der Beiträge dem Aspekt des *teaching for falling in love*, aber auch den *verstärkenden* und *hemmenden Faktoren*, dem *Fachwissen*, der *Kompetenzentwicklung* etc. zugeordnet werden können:

■ *Potenziale im Bildungswesen* beginnt mit einem grundlagentheoretischen Artikel zur Begabungsentwicklung und die zentrale Rolle der Lehrenden innerhalb dieses Expertisierungs-

prozesses. Es folgt ein Blick auf das Systemveränderungspotenzial eines National Center of Competence (NCoC) innerhalb des Bildungswesens. Der Artikel zur Chancengleichheit versus Bildungschancen wägt Gegebenheiten und Gelegenheiten des Bildungssystems ab. Die beiden folgenden Beiträge zu Mehrsprachigkeit und zu Lebenslangem Lernen thematisieren aktuelle gesamtgesellschaftliche Herausforderungen der Potenzialentfaltung.

- Im zweiten Abschnitt *Potenziale im Lehrberuf* wird der Professionalisierungsprozess in den Blick genommen und auf seine Potenzialentwicklungsmöglichkeiten während der Aus-, Fort- und Weiterbildung geprüft: Studierende im Lehramt, Lehrer\_innen an der Schule und der Schulleiter\_innen. Die Systemebene der Schule und das dort zu hebende Potenzial in der Rolle und durch die Funktion der Schulleiter\_innen wird aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet.
- Die Artikel im dritten Teil *Potenziale in einzelnen Domänen* fokussieren jeweils eine Domäne und die dort spezifische fachdidaktische Förderung: in der Sprache, im Sport, in Musik und in der Technik.
- Abschließend wird im Kapitel *Potenziale in der schulischen Praxis* der Bogen der Potenzialentwicklung von der Umsetzung in der Elementar-, über die Schul- bis zur Berufsbildung gespannt. Diese große Bandbreite der Möglichkeiten zu Potenzialförderung reicht von der individuellen Einzelförderung über methodisch-didaktische Grundhaltungen im Unterricht hin zu einzelnen Förderinterventions-Methoden.

Stets geht es zumeist darum, individuelle Leistungsmöglichkeiten und aktuelle Entwicklungssituationen wahrzunehmen, zu unterstützen und zu fördern, aber auch zu fordern, also *teaching for falling in love* auf unterschiedlichen Systemebenen mit unterschiedlichen Protagonist\_innen: Einige dieser Ebenen und Protagonist\_innen werden im Schwerpunkt der Ausgabe zu Wort kommen und stehen somit im Fokus – viel Vergnügen!

#### Literatur

- Boreland, J.H. (2005). Gifted education without gifted children. The case for no conception of giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 1–19). New York: Cambridge University Press.
- Dai, D.Y. (2018). A history of giftedness: Paradigms and paradoxes. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 1–14). Cham: Springer.
- Ericsson, K.A., Krampe R.T. & Tesch-Römer R. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Pfeiffer, S.I. (Ed.). (2018). *Handbook of giftedness in children. Psycho-educational theory, research and best practices* (2<sup>nd</sup> ed.). Cham: Springer.
- Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L., Kozbelt, A., Müllensiefen, D. ... & Worrell, F.C. (2020). Talent Development in Achievement Domains: A Psychological Framework for Within-and Cross-Domain Research. *Perspectives on Psychological Science*, 15, 691–722.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F.C. (2019). Environmental Factors and Personal Characteristics Interact to Yield High Performance in Domains. *Frontiers in Psychology*, 10:2804. [https://doi: 10.3389/fpsyg.2019.02804](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02804)
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Reinhardt UTB.
- Ziegler, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. *Heilpädagogik online*, 8, 5–34.

# Potenziale im Bildungswesen

Welchen Beitrag kann ein NCoC für die Begabungs- und Begabtenförderung leisten?

Claudia Resch, Silke Rogl

*Das National Center of Competence Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (NCoC ÖZBF) wurde 2019 an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig eingerichtet. Der Beitrag skizziert ausgehend von der Zielbekundung des österreichischen Bildungsministeriums hinsichtlich der Begabungs- und Begabtenförderung das systemverändernde Potenzial, das sich durch ein NCoC eröffnet, und stellt die konkreten Aktivitäten und Initiativen des NCoC ÖZBF im Kontext von Praxis, Lehre und Forschung vor.*

## Erkennen und Fördern von Begabungen als Ziel des österreichischen Schulsystems

Gemäß dem vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2019b, S. 5) veröffentlichten Weißbuch „Steuerung des Schulsystems in Österreich“ lautet das grundlegende Ziel des österreichischen Schulsystems:

Junge, selbstbestimmte Menschen sollen am Ende ihrer Schullaufbahn ihre Stärken und Begabungen kennen. Sie sehen ihre Perspektiven in einer sich verändernden Gesellschaft im digitalen Zeitalter. Sie ergreifen die Chancen, die sich ihnen bieten, um ihr privates und berufliches Leben meistern zu können. Als aktive Mitglieder der Gesellschaft kennen sie die Bedeutung von demokratischer Mitbestimmung und Mitgestaltung. ... In der wirkungsorientierten Steuerung wird dieses Zielbild durch drei Ziele für das österreichische Schulsystem beschrieben:

1. Erhöhung des Leistungs und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler und von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung (Wirkungsziel 1) ...
  2. Verbesserung der Bedarfsorientierung sowie der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen (Wirkungsziel 2) ...
  3. Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung (Wirkungsziel 3)
- (BMBWF, 2019b, S. 5)

Die Erwähnung von „Stärken und Begabungen“ im ersten Satz des Weißbuches stellt für das NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (NCoC ÖZBF) einen konkreten Auftrag dar. Alle drei Wirkungsziele, insbesondere aber Wirkungsziele 1 und 2, haben Implikationen für die Begabungs- und Begabtenförderung. Bei Wirkungsziel 1 geht es um die *Erhöhung* des Leistungs- und Bildungsniveaus von *allen* Schülerinnen und Schülern, also auch jener, die eine (sehr) hohe Leistungsfähigkeit aufweisen. Wirkungsziel 2 hat folgende Fragen im Blick: Wie wird der Förderung unterschiedlicher Begabungen, Talente und Interessen Rechnung getragen? Wie gelingt es etwa, naturwissenschaftlich begabte Mädchen oder sozial begabte Burschen optimal zu fördern? Welche Bedingungen braucht es dafür? usw.

Maßnahmen, Aktivitäten und Initiativen, die die genannten Wirkungsziele im Blick haben, sollten jedenfalls zwei Kriterien in Bezug auf die Begabungs- und Begabtenförderung folgen:

- (1) Sie berücksichtigen sowohl die Begabungs- als auch die Begabtenförderung. Während Begabungsförderung das Ziel hat, die Entwicklung unterschiedlicher Potenziale ungeachtet ihrer Ausprägung bestmöglich zu unterstützen, richtet sich Begabtenförderung auf eine überdurchschnittlich begabte und motivierte Gruppe von Kindern und Jugendlichen (Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel, 2011, S. 13).
- (2) Sie fokussieren auf das System und somit auf eine *nachhaltige* systemische Wirkung auf Schule und Unterricht.

### **Veränderungspotenzial im Bildungssystem durch Schaffung von Kompetenzzentren: Diagnosekompetenzen und Implementierungsfähigkeiten der Pädagogischen Hochschulen**

Veränderungswünsche und -bedarfe, aber auch Bedarfsbekundungen und Analysen zu Missständen gibt und gab es in Systemen immer. Diese sind in gewisser Weise charakteristisch und immanent. Systeme befinden sich permanent in Veränderung, wachsen und passen sich neuen Bedingungen und Bedürfnissen an. Diese Charakteristik trifft auch auf das Bildungssystem zu. Veränderung und Orientierung am Bedarf ist demnach ebenso systemimmanent.

Ein zentraler antreibender Motor, aber auch sensitives Radar oder unterstützende Rahmung sind dabei die Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung derer, die das System leben und Bildung (alle Pädagog\_innen aller Bildungsbereiche) transportieren. Diese müssen und sollen somit ihre Funktion der Unterstützung bei der Professionalisierung aller Pädagog\_innen einnehmen und verantwortungsvoll übernehmen. Diese gestaltende zentrale Funktion und innovative Rolle im Bildungssystem der Pädagogischen Hochschulen wird u.a. auch im Entwicklungsplan der Pädagogischen Hochschulen hervorgehoben: Pädagogische Hochschulen haben den Auftrag, auf Basis der Beobachtung und Analyse der aktuellen gesellschaftlich-bildungspolitischen Fragen Bedarfe für das System abzuleiten (BMBWF, 2019a, S. 5).

Die Pädagogischen Hochschulen sind in vielfältiger Hinsicht gefordert und müssen elaborierte Wahrnehmungs-, Diagnose- und Gestaltungskompetenzen zeigen sowie ihre Innovations-, Unterstützungs- und Implementierungsfähigkeiten unter Beweis stellen. Sie setzen dies als Bildungsorte der Aus-, Fort- und Weiterbildung formell, aber auch informell und nonformal um. Das systemverändernde Potenzial und die daraus erwachsenden Chancen in dieser Position innerhalb des Bildungssystems sind enorm. Im Zielbild des Entwicklungsplans der Pädagogischen Hochschulen (BMBWF, 2019a) wird eine

Profilbildung und Schwerpunktsetzung der Pädagogischen Hochschulen avisiert – beispielsweise über eine darauf abgestimmte Personalstrategie – und so der Bildung von Kompetenzzentren der Weg geebnet. Auf Basis ihrer Expertise sollen diese die Entwicklungen des Bildungssystems als Innovationsmotoren aktiv mitgestalten (S. 21).

Das systemverändernde Potenzial und die Chancen, die sich durch die Schaffung von Kompetenzzentren ergeben, sind unbestritten: Visionen und Aspekte, die zur Veränderung und optimierten Gestaltung des Bildungssystems beitragen sollen, formuliert das NCoC ÖZBF, indem es die Begabungsentwicklung als Grundrecht formuliert und Anleihe an den Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 nimmt:

Begabungsförderung ist Grundstein individueller Potenzialentfaltung und gesellschaftlicher Innovation. Als NCoC ÖZBF leisten wir mit unserer Praxis, Forschung und Lehre einen maßgeblichen Beitrag zur Begabungs- und Begabtenförderung im nationalen und internationalen Raum. Miteinander stehen wir für Diversität als Qualität, Begabungs- und Begabtenförderung als Selbstverständlichkeit und Begeisterung im lebenslangen Lern- und Expertiseprozess. (NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, n. d.)

Ein konkreter erster Schritt einer Systemveränderung in diesem Sinne war somit die Implementierung des nationalen Kompetenzzentrums NCoC ÖZBF an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig im September 2019, welches nun als drittes neben den bereits bestehenden NCoCs für Sexualpädagogik und für Gesellschaftliches Lernen als Schwerpunkt geführt wird.

### **Beitrag des NCoC ÖZBF bei der Potenzialförderung im System**

Das NCoC ÖZBF setzt im Rahmen seines ministeriellen Auftrags – österreichweit und bildungsortübergreifend – Impulse in Praxis, Lehre und Forschung und spiegelt so die auch im

Leitbild der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig genannte Mission wider: „Pädagogische Praxis, Lehre und Forschung stehen in engem Zusammenhang und der Austausch wird in regelmäßigen Diskursen gewährleistet. ... Die Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig übernimmt Mitverantwortung für das Österreichische Bildungswesen und beteiligt sich an dessen aktiver Gestaltung“ (Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, n. d.).

Handlungsleitend für sein Tun ist dabei das dem NCoC ÖZBF zugrundeliegende Verständnis von Begabung, welches dynamisch, mehrdimensional und systemisch ist. Interindividuelle Lern- und Leistungsunterschiede sind das Ergebnis unterschiedlicher Begabungsentwicklung. Jede Person bringt allgemeine Leistungs- und Entwicklungspotenziale mit.

Das System aus Individuum und Umwelt bedingt diese Entwicklung in Form dynamischer, lebenslanger Lernprozesse. Sowohl intrapersonelle Merkmale (Leistungsmotivation, sachbezogenes Interesse, Arbeitsdisziplin, Durchhaltevermögen, intensive langjährige Übung *deliberate practice*, Fähigkeiten der Selbststeuerung usw.) sowie kontextuelle Bedingungen (Lernumwelt, Chancen, Trainingsmöglichkeiten, Instruktionsqualität, Schulklima, soziale Umwelt – Medien, Eltern, Lehrkräfte, Peers – oder auch kulturelle Einflüsse) sind dabei relevant. (Rogl & Stahl, 2019, S. 14)

### Praxis

Gelingende integrative schulische Begabungs- und Begabtenförderung stellt die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler in den Mittelpunkt. Zentral ist das Bestreben aller Beteiligten, die Lernenden individuell bestmöglich zu unterstützen und für sie geeignete Rahmenbedingungen zu gestalten, die persönliche und fachliche Entwicklung anzuregen. Dazu braucht es im System Schule zwei komplementäre Zugänge: Breitenförderung im Sinn einer Potenzialentwicklung für möglichst viele Schüler\_innen und Spitzenförderung durch das Bereitstellen von Spezialangeboten für einzelne Lernende, die sich bereits

aufgrund hohen Interesses, großer Motivation und/oder fachlicher Erfolge hervorragen haben. (Resch & Samhaber, 2019, S. 21)

Initiativen des NCoC ÖZBF im Bereich „Bildungsangebote & Information“ zielen auf beide Zugänge ab:

- in Kooperation mit dem BMBWF Unterstützung und Begleitung der Bildungsdirektionen bei der Status quo-Erhebung zu Begabungs- und Begabtenförderung sowie bei der Erstellung eines strategischen Konzepts für die Steuerung der Begabungs- und Begabtenförderung an Schulen (gemäß des vom BMBWF im Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2020 ausgegebenen Ziels „Entwicklung eines Konzepts für Begabungs- und Exzellenzförderung“)
- Bereitstellung von zielgruppenspezifischen Informationen (z.B. über Website [www.phsalzburg.at/ncoc-oezbf](http://www.phsalzburg.at/ncoc-oezbf)), Publikationen, Materialien) für die Bildungsdirektionen und andere Stakeholder (u.a. für Elementarpädagogik)
- Sammlung und Erstellung von begabungsfördernden Unterrichtskonzepten, v.a. im fachdidaktischen Bereich (inkl. Statistikkoffer)
- Erstellung des Gesprächsleitfadens sowie der Förderempfehlungen für die Überfachlichen Kompetenzen im Rahmen von IKM<sup>plus</sup>

### Lehre

Studien zufolge kann nicht davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen über einschlägige Kompetenzen verfügen, um Begabungen von Schülerinnen und Schülern erkennen und fördern zu können (Holzinger, 2012). Dennoch nehmen Inhalte der Begabungs- und Begabtenförderung sowohl in der Ausbildung (Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2019; Tischler & Hartel, 2010) als auch in der Fort- und Weiterbildung (Wallner-Paschon, Itzlinger-Bruneforth & Schreiner, 2017; siehe dazu auch Rechnungshof, 2017) einen „vergleichsweise geringen Stellenwert“ (Holzinger et al., S. 78) ein.

Das NCoC ÖZBF begegnet diesem Desiderat mit Fort- und Weiterbildungsangeboten für unterschiedliche Zielgruppen in divergierendem Ausmaß:

- Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Schulmanagement & Begabungsförderung. Schule begabungsfördernd gestalten“ für Schulleiter\_innen und Führungspersonen im Bildungsbereich (90 ECTS-AP)
- Online-HLG für Begabungs- und Begabtenförderung für Lehrpersonen (8 ECTS-AP)
- bundesweite Multiplikator\_innen-Seminare (z.B. mBETplus: Begabungs- und Expertiseentwicklung für Jugendliche, multidimensionales BegabungsEntwicklungsTool – mBET, Lernen begabungsfördernd gestalten)
- einzelne Fortbildungsangebote (z.B. Wege in der Begabungsförderung (Deutsch, Englisch, Musik), digitale Medien, Begleitung begabter und leistungsmotivierter Jugendlicher, Begabungs- und Begabtenförderung in der Schulentwicklung u.v.m.)
- Darüber hinaus ist es dem NCoC ÖZBF ein Anliegen, Inhalte der Begabungs- und Begabtenförderung in den zahlreichen Hochschullehrgängen der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig zu verankern, um so BBF zu einem möglichst natürlichen Teil der Schul- und Unterrichtsgestaltung zu machen. Im Bereich der Ausbildung bringen Mitarbeiter\_innen des NCoC ÖZBF ihre Expertise bei der Entwicklung des neuen Curriculums für die Primarstufe ein.

### Forschung

Der Bereich „Forschung und Entwicklung“ unterstützt konzeptionell und qualitätssichernd die Arbeit der Begabungs- und Begabtenförderung an formellen, informellen und nonformalen Bildungsorten (u.a. Curriculumsentwicklung, evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung). Die grundlagen- und anwendungsorientierte Begabungsforschung des NCoC ÖZBF umfasst die Begleitforschung zur Qualitätssicherung innovativer Entwicklungen im Bereich der Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung, die Aufbereitung von relevanten Forschungsbefunden für die Praxis und die Anregung von und Kooperation bei einschlägigen wissenschaftlichen Studien.

Die aktuellen grundlagen- und anwendungsorientierten Forschungsprojekte am NCoC

befassen sich mit fachspezifischen Angeboten der Begabungsförderung in den Fachdidaktiken Englisch, Deutsch, Sport und Mathematik, mit der bildungswissenschaftlichen Lehrerprofessions- und Unterrichtsforschung zu Begabungskonzeptionen (und deren Einfluss auf die Unterrichtsqualität) und der Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden. Im Rahmen der Begleitforschung wird aktuell die Evaluation eines vom ÖZBF entwickelten semiformalen Diagnose- und Förderinstruments (multidimensionales BegabungsEntwicklungsTool – mBET) und eine Evaluation eines Mentoring-Programmes vorbereitet. Als Unterstützung des wissenschaftlichen Nachwuchses werden Studierende von Dissertationen, Bachelor- und Masterthesen betreut. Aufbereitete Forschungsbefunde oder auch die inhaltliche Konzeption eines Fachkongresses zur Begabungsförderung und -forschung (ÖZBF-Kongress 2022) sind Teil des Auftrags und der Vision, Inhalte der Expertise- und Begabungsforschung an den Bildungsorten Kindergarten, Schule und Hochschule umsetzbar zu machen.

Gestärkt werden die genannten Bereiche Praxis, Lehre und Forschung durch Kooperationen und Netzwerke, u.a. mit den Universitäten Graz und Salzburg, dem International Panel of Experts for Gifted Education iPEGE, dem Internationalen Centrum für Begabungsforschung ICBF an der Universität Münster, dem World Giftedness Center. Geplant ist zudem der Aufbau eines interinstitutionellen Zentrums zur Begabungsforschung am Standort Salzburg.

Für den Bereich Lehre sei darüber hinaus vor allem das durch das NCoC ÖZBF gegründete Netzwerk der Ansprechpersonen für Begabungs- und Begabtenförderung an Pädagogischen Hochschulen und Bildungsdirektionen genannt.

### Welchen Beitrag kann ein NCoC für die Begabungs- und Begabtenförderung im Bildungswesen leisten?

Die Frage nach dem Anteil, den ein NCoC zur Potenzialförderung im Bildungswesen beisteuern kann, wurde mit Ideen, Visionen und konkreten Projekten nun dargelegt. Dennoch lässt sich der

tatsächliche Beitrag erst retrospektiv feststellen. Abschließend können vielleicht die vom NCoC ÖZBF auf der Homepage formulierten Werte und sein *Bekanntnis zur Diversität von Begabungen, Konzepten und Forschungsansätzen* die Zuversicht ausdrücken, dass Veränderung möglich ist:

**Herausforderungen spornen uns zu Innovationen an.  
Als lernende Organisation entwickeln wir uns beständig weiter.**  
(NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, n. d.)

#### Literatur

- BMBWF. (2019a). *Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026*. Wien: BMBWF. Abgerufen von [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-0b58-4af7-9e90-ae137b8c50be/190904\\_Brosch%C3%BCre\\_PH\\_Entwicklungsplan\\_A4\\_BF%20ew.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-0b58-4af7-9e90-ae137b8c50be/190904_Brosch%C3%BCre_PH_Entwicklungsplan_A4_BF%20ew.pdf)
- BMBWF. (2019b). *Steuerung des Schulsystems in Österreich: Weißbuch*. Wien: BMBWF. Abgerufen von [https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex\\_media\\_type=pubshop\\_download&rex\\_media\\_file=190725\\_steuerung\\_schulsystem.pdf](https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=190725_steuerung_schulsystem.pdf)
- Holzinger, A. (2012). Ich bin begabt! Du bist begabt! Wie werden wir in unseren Potenzialen erkannt und gefördert? *Erziehung und Unterricht*, 5–6/2012, 470–475.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H.K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 63–98). Graz: Leykam.
- NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (n. d.). *Mission. Vision. Werte*. Abgerufen am 08.01.2021 von <https://www.phsalzburg.at/ueber-uns/organisation/bundeszentren-ncoc/begabtenfoerderung-und-begabungsforschung/>
- Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig. (n. d.). Leitbild der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Abgerufen am 14.01.2021 von <https://www.phsalzburg.at/ueber-uns/organisation/hochschule/leitbild/>
- Rechnungshof. (2017). *Bericht des Rechnungshofes: Lehrpersonenfort- und weiterbildung*. Wien: Rechnungshof. Abgerufen von [https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Bund\\_Lehrpersonen\\_und\\_weiterbildung\\_2017\\_02\\_1.pdf](https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Bund_Lehrpersonen_und_weiterbildung_2017_02_1.pdf)
- Resch, C. & Samhaber, E. (2019). 10 Handlungsempfehlungen für den Bereich Schule. In C. Resch & S. Rogl (Hrsg.), *White Paper Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung. 20 Handlungsempfehlungen für Schule und Hochschule* (S. 21–43). Salzburg: ÖZBF. Abgerufen von [https://www.phsalzburg.at/files/NCoC\\_Begabten%C3%B6rderung\\_und\\_Begabungsforschung/White-Paper-Begabungs-Begabten-und-Exzellenzf%C3%B6rderung-August.pdf](https://www.phsalzburg.at/files/NCoC_Begabten%C3%B6rderung_und_Begabungsforschung/White-Paper-Begabungs-Begabten-und-Exzellenzf%C3%B6rderung-August.pdf)
- Rogl, S. & Stahl, J. (2019). Begriffsverortung. In C. Resch & S. Rogl (Hrsg.), *White Paper Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung. 20 Handlungsempfehlungen für Schule und Hochschule* (S. 14–17). Salzburg: ÖZBF. Abgerufen von [https://www.phsalzburg.at/files/NCoC\\_Begabten%C3%B6rderung\\_und\\_Begabungsforschung/White-Paper-Begabungs-Begabten-und-Exzellenzf%C3%B6rderung-August.pdf](https://www.phsalzburg.at/files/NCoC_Begabten%C3%B6rderung_und_Begabungsforschung/White-Paper-Begabungs-Begabten-und-Exzellenzf%C3%B6rderung-August.pdf)
- Tischler, K. & Hartel, B. (2010). Begabung, Intelligenz, Kreativität in der universitären Lehre. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 25, 11–14.
- Wallner-Paschon, S., Itzlinger-Bruneforth, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Weilguny, W.M., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). *Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: ÖZBF.

# Viele Bildungschancen, aber wenig Chancengleichheit

Linda Huber, Bernhard Schratzberger

*In diesem Artikel wird dem Konzept der Bildungsgerechtigkeit im Sinne von Chancengleichheit nachgegangen. Basierend auf Forschungsergebnissen werden Kriterien für Bildungsentscheidungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen skizziert und im Anschluss Forschungsbedarfe für die Bildungspolitik aufgezeigt.*

In der österreichischen Bundesverfassung (Art. 14, Abs. 5a BVG) werden „Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen“ als Grundwerte genannt, auf deren Basis „der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau“ zu sichern sind. Gerechtigkeit im Bildungssystem ist also ein Verfassungsziel. In Bezug auf Begabungsförderung ist dieser Gedanke auch deutlich im Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung (BMB, 2017) verankert, in dem gefordert wird, dass

Begabungsförderung ... ein wichtiges Bildungsanliegen des österreichischen Bildungssystems [ist; Ergänzung durch die Verfasser\*innen]. Begabungsförderung, die auch die Begabtenförderung inkludiert, zielt auf die Unterstützung, Förderung und Begleitung aller SchülerInnen bei der ganzheitlichen Entwicklung ihrer Person und ihrer Leistungspotenziale. Im Sinne der Chancengerechtigkeit hat die Schule die grundsätzliche Aufgabe, alle Lernenden in ihrer Potenzialentwicklung zu unterstützen. (BMB, 2017, S. 1)

Entsprechend steht die Forderung nach Gerechtigkeit im Bildungssystem seit Jahren auf den Agenden in schulpolitischen Diskussionen (Bruneforth, Weber & Bacher, 2012, S. 189; Mandry, 2006, S. 1). Auch wenn Ernst Gehmacher (2000) anhand einer Studie in Wien feststellt, dass Einkommensunterschiede zwischen den Bildungsschichten schrumpfen (gleichzeitig aber konstatiert, dass Unterschiede im Bereich Gesundheit und Lebensqualität eher größer werden), ist davon auszugehen, dass Bildung eine wesentliche Voraussetzung für beruflichen Erfolg,

soziale und politische Partizipation sowie die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und des Selbstvertrauens darstellt (Mandry, 2006, S. 1). Thomas Rauschenbach (2005) weist auf sich ändernde Erwartungen an Bildung und damit einhergehende neue Möglichkeiten hin: „Konnten die Menschen früher auf den vorgefertigten Schienen des Lebens in die vorbeikommenden Züge einsteigen - wohlgeordnet nach Klassen und Schichten -, müssen sie nunmehr in einem Straßengewirr mit vielen Abzweigungen und viel Verkehr ihr Leben selbst steuern“ (Rauschenbach, 2005, S. 1). Auch wenn diese Aussage zunächst etwas undifferenziert und vereinfachend ist, bedingt sie die Frage, inwieweit wir heute (im Gegensatz zu einem nicht näher definierten „Früher“) tatsächlich mehr „Abzweigungsoptionen“ im Sinne von Bildungschancen wahrnehmen können. Reicht es aus, dass der Zugang zu Bildung kostenfrei ist oder die Kosten auf die Gesellschaft verteilt werden, dass „entsprechend dem aus der Bildung genossenen individuellen Nutzen zu ihrer Finanzierung beigetragen wird“ (Mandry, 2006, S. 1)? Ein kostenloser Bildungszugang bedeutet ja nicht, dass Bildung nichts kostet, sondern dass die direkt Betroffenen für diese Bildungsleistungen nicht finanziell aufkommen müssen, aber dass ihr Lebensunterhalt soweit abgesichert sein muss, dass sie es sich leisten können, Zeit in Bildung zu investieren (Mandry, 2006, S. 3). In diesem Zusammenhang sollten der Aspekt des gerechten Zugangs zu Bildungsmöglichkeiten und auch die Frage, wer diese gerechterweise finanzieren soll, berücksichtigt werden. Steht dabei ein möglichst homogenes und hohes Bildungsniveau in der Gesellschaft im Fokus oder sollen eher individuelle Begabungen und Fähigkeiten ermittelt und gefördert werden? Tatsächlich wäre ja beides wünschenswert, scheitert aber in der Realität häufig an begrenzten Ressourcen.

### Eine Begriffsannäherung

Es ist also zunächst zu hinterfragen, was unter „Gerechtigkeit“ verstanden wird. John Rawls bezieht sich in seiner Theorie der Gerechtigkeit auf das Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit: „Alle sozialen Werte – Freiheit, Chancen, Einkommen, Vermögen und die sozialen Grundlagen der Selbstachtung – sind gleichmäßig zu verteilen, soweit nicht eine ungleiche Verteilung jedermann zum Vorteil gereicht. Ungerechtigkeit besteht demnach einfach in Ungleichheiten, die nicht jedermann Nutzen bringen“ (Rawls, 1975, S. 83).

Im Sinne Mandrys (2006) ist das Gut „Bildung“ demnach äußerst gerechtigkeitsrelevant. Nach Giesinger (2015, S. 1) handelt es sich bei Bildungsgerechtigkeit um eine „grundlegende Kategorie zur moralischen Bewertung von Bildungssystemen“ mit unterschiedlichen normativen Deutungsnuancen. Mandry (2006, S. 1, 4) weist darauf hin, dass Bildung als solche jedoch nicht wie materielle Güter verteilt werden kann; verteilt werden können vielmehr Bildungszugänge und Bildungsmöglichkeiten, die Menschen Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe ermöglichen. Chancengerechtigkeit kann also nur dann entstehen, wenn die ungleichen Voraussetzungen von Menschen berücksichtigt und nach Möglichkeit kompensiert werden (Mandry, 2006, S. 4). Die Beteiligungsgerechtigkeit besagt somit, dass alle, wenngleich auf unterschiedliche Weise, „am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und an der politischen, demokratischen Selbstbestimmung teilhaben können“ (Mandry, 2006, S. 5). In diesem Zusammenhang definieren Kelle, Schmidt und Schweda (2017, S. 64) bildungsbezogene Ungleichheiten als „strukturell ungleich verteilte Bildungschancen, Bildungsentscheidungen, Bildungsbeteiligungen, Bildungslaufbahnen und Bildungsabschlüsse“. Dabei rücken neben „der Schule“ verstärkt auch informelle Aspekte der Bildungsprozesse in den Blickpunkt: Thomas Rauschenbach (2005) weist auf „andere Bildungsorte als die unbeobachtete Seite des Bildungsgeschehens“ (Rauschenbach, 2005, S. 1) hin, zunächst die Familie, in der die ersten informellen Bildungsprozesse stattfinden. In Bezug auf

Bildungsgerechtigkeit betonen Buchebner-Ferstl, Kaindl & Rille-Pfeiffer (2016, S. 5),

... dass die meisten Eltern (auch) in Hinblick auf die Schulbildung für ihr Kind das Beste wollen und sich dabei möglicherweise lediglich darin unterscheiden, welche Maßstäbe sie heranziehen und woran sie sich orientieren, um Klarheit darüber zu erlangen, was als ‚das Beste‘ für ihr Kind anzusehen ist. Dabei ist allerdings nicht unbedingt davon auszugehen, dass Entscheidungen rational und bewusst ablaufen. (Buchebner-Ferstl et al., 2016, S. 5)

Auf die Bedeutung der Familie in Bildungsprozessen wird im Unterkapitel „Bildungsentscheidungen“ nochmals näher eingegangen. Rauschenbach sieht Schule im Kontext von „außerunterrichtliche[n] und außerschulische[n] Bildungsorte[n] und -anlässe[n]“ (Rauschenbach, 2005, S. 2), aber auch von Peergroups. Diese „informelle“ Bildung ist dementsprechend in Bezug auf die Gerechtigkeitsfrage ebenso von Bedeutung, da sowohl informelle als auch formelle Bildung die Bildungserfolge von Menschen maßgeblich beeinflussen. Bildungserfolge sind demnach nicht ausschließlich von individuellen Leistungen abhängig, sondern bilden vielmehr soziale Voraussetzungen und Bildungszugänge ab. Mandry (2006, S. 4) weist zudem darauf hin, dass die Leistungssemantik im Bildungssystem zwar Bildungserfolge auf Leistungen und Begabungen zurückführt, die sozial-strukturellen Ursachen hingegen vernachlässigt werden. So werden sowohl Bildungserfolge als auch Bildungsscheitern von der Gesellschaft als „natürlich“ oder „verdient“ akzeptiert (Mandry, 2006, S. 4). Dem halten Bruneforth, Weber und Bacher (2012) entgegen: „Da der Einzelne weder für seine Herkunft noch für seine natürlichen Begabungen verantwortlich ist, sind Ungleichheiten bzw. persönliche Vorteile nach Herkunft und Anlagen abzulehnen“ (Bruneforth et al., 2012, S. 192).

### Bildungsentscheidungen

Bereits in Folge der PISA-Studie 2000 wurde festgestellt, dass der sozioökonomische Status der Familien viele Bildungswege maßgeblich

## VIELE BILDUNGSCHANCEN, ABER WENIG CHANCENGLEICHHEIT

Linda Huber, Bernhard Schratzberger

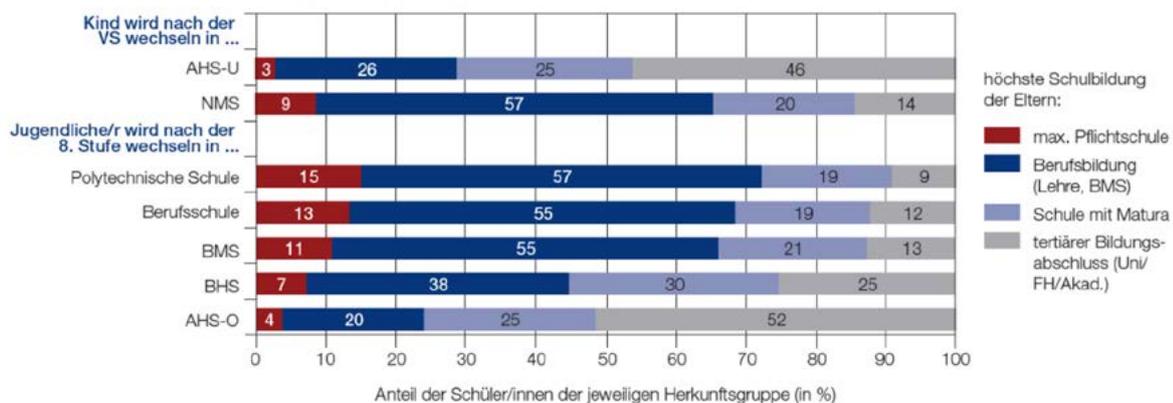
zu beeinflussen scheint. So konstatiert Bacher (2005) eine „Bildungsungleichheit nach Geschlecht und sozialer Herkunft (Bildung und Beruf der Eltern): 15- bis 16-jährige Burschen und 15- bis 16-Jährige aus unteren Bildungs- oder Berufsschichten haben geringere Bildungschancen“ (Bacher, 2005, S. 56). Bacher geht im Sinne Bourdieu (1983) davon aus, „dass die Übertragung des kulturellen Kapitals der Familie bereits in der frühesten Kindheit beginnt und sich in unterschiedlichen Bildungsabschlüssen manifestiert“ (Bourdieu, 1983, S. 188; siehe dazu Bacher, 2005, S. 42) und stellt folgende These auf:

Die schichtspezifischen Bildungsunterschiede nach Bildung und beruflicher Position der Eltern lassen sich durch kulturellen Besitz, kulturelle (Freizeit-) Aktivitäten und Kompetenzunterschiede erklären. Je höher die Bildung oder die berufliche Position der Eltern ist, desto größer ist der kulturelle Besitz und desto häufiger werden kulturelle Aktivitäten ausgeübt. Daher sind auch die Kompetenzen der Kinder im Lesen und im mathematischen Bereich höher und desto größer ist als Folge die Bildungspartizipation im weiterführenden Schulbereich. (Bacher, 2005, S. 43)

Auch im nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 wird das Schulwahlverhalten als wesentlicher Einflussfaktor für Bildungschancen genannt. So hat sich unter anderem ein systematischer Zusammenhang zwischen Bildungswegentscheidungen, regionalem Bildungsangebot, soziokulturellem Hintergrund, Geschlecht der Kinder und dem Sprachgebrauch Deutsch gezeigt. In der folgenden Abbildung 1 wird zunächst der höchste elterliche Bildungsabschluss mit der Schulwahl nach der Volksschule verglichen und anschließend der Bildungshintergrund bei der Schulwahl Jugendlicher in die Sekundarstufe dargestellt.

Abbildung 1 verdeutlicht den Einfluss des elterlichen Bildungshintergrunds auf die Bildungsentscheidung der Kinder und Jugendlichen und bestätigt die Aussagen von Bacher (2005). So haben die Eltern von 71% AHS-Schüler\_innen einen Matura- oder tertiären Bildungsabschluss. Im Vergleich dazu entscheiden sich nur 29% der Schüler\_innen, deren Eltern einen Lehrabschluss oder den Abschluss einer BMS haben, für einen AHS-Besuch. Eine ähnliche Verteilung zeigt sich beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II (Mayrhofer et al., 2019, S. 145). Neben dem sozialen Umfeld spielt auch der täg-

### Übertritte in Schulformen der Sekundarstufe I und II nach Bildung der Eltern (2015, 2017)



Anmerkung: Angaben zur Schulwahl auf Basis von Schüler- bzw. Elternangaben am Ende der 4. bzw. 8. Schulstufe.  
Quellen, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-M8 2017).

Abb. 1: Schulübertritte 2015 und 2017 (Mayrhofer et al., 2019, S. 145)

liche Gebrauch der deutschen Sprache eine Rolle bei Bildungswegentscheidungen. So zeigt sich, dass Kinder mit deutscher Alltagssprache häufiger (8%) an eine AHS-Unterstufe wechseln als Kinder mit nicht-deutscher Alltagssprache. Noch deutlicher wird dieser Unterschied, wenn man berücksichtigt, dass Kinder mit nicht-deutscher Alltagssprache häufig in Regionen aufwachsen, in denen verhältnismäßig viele Kinder in eine AHS übertreten: In Wien wechseln beispielsweise 73% der Volksschulabgänger\_innen mit deutscher Alltagssprache in eine AHS, aber nur 41% mit nicht-deutscher Alltagssprache. Beim Übertritt in die Sekundarstufe II setzen sich diese Unterschiede bei Wechsel aus der Hauptschule oder NMS in eine weiterführende Schule fort (Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2018, S. 142). Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass Eltern und Erziehungsberechtigte je nach gesellschaftlichem Hintergrund unterschiedliche Orientierungsmaßstäbe bei den Bildungswegentscheidungen ihrer Kinder heranziehen und dementsprechend individuelle Begabungen und Fähigkeiten ihrer Kinder unterschiedlich wahrnehmen und fördern. In diesem Zusammenhang ist auch zu bedenken, dass eine Bildungsentscheidung wie jene der Wahl des Schultyps in der Sekundarstufe I auch eine (in vielen Fällen unbewusste) Entscheidung ist, ob und welchen Zugang ein Kind zu Maßnahmen der Begabungsförderung haben wird. Aus der Tatsache, dass es in Österreich, im Unterschied zu Deutschland, wenig empirische Studien über subjektive Begabungsvorstellungen von Eltern und Schüler\_innen und deren Auswirkungen auf die Schulwahl gibt, ist an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig das Projekt „Chancengerechtigkeit an der Schnittstelle zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I“ entstanden, in dem Grundlagen dieser Entscheidungsprozesse untersucht werden sollen. Wie sind die jeweiligen Zugänge entstanden und welche Konsequenzen ergeben sich für die Chancengerechtigkeit? Ein besseres Verständnis von zugrunde liegenden Motiven und Begabungskonzepten der beteiligten Akteur\_innen kann hier möglicherweise zu mehr Bildungsgerechtigkeit und einer adäquaten Potenzialförderung beitragen.

#### Literatur

- Bacher, J. (2005). Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. *SWS-Rundschau*, 45(1), 37–62. Abgerufen von [http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS\\_2005\\_1\\_bacher.pdf](http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2005_1_bacher.pdf)
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz. Abgerufen von [https://www.suz.uzh.ch/dam/jcr:fffff-fbb9-cd4d-ffff-ffff9b2bc6cf/03.15\\_bourdieu\\_83.pdf](https://www.suz.uzh.ch/dam/jcr:fffff-fbb9-cd4d-ffff-ffff9b2bc6cf/03.15_bourdieu_83.pdf)
- Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–227). Graz: Leykam. Abgerufen am 27.05.2021 von [https://www.researchgate.net/publication/258126924\\_Chancengleichheit\\_und\\_garantiertes\\_Bildungsminimum\\_in\\_Osterreich](https://www.researchgate.net/publication/258126924_Chancengleichheit_und_garantiertes_Bildungsminimum_in_Osterreich)
- Buchebner-Ferstl, S., Kaindl, M. & Rille-Pfeiffer, C. (2016). *Bildungsentscheidungen in der Familie beim Übergang von der Volksschule in die weiterführende Schule. ÖIF Forschungsbericht Nr. 20*. Wien: BMWFVW. Abgerufen von [https://www.oif.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_oif/Forschungsberichte/fb\\_20\\_bildungsentscheidung.pdf](https://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/Forschungsberichte/fb_20_bildungsentscheidung.pdf)
- Gehmacher, E. (2000). Lohnt sich höhere Bildung? Daten und neue Argumente zur Diskussion um den individuellen Bildungsertrag. *SWS-Rundschau*(4), 397–406.
- Giesinger, J. (2015, Juni). Bildungsgerechtigkeit: Begrifflichkeiten, Konzepte, Geschichte. *Workshop „Bildungsgerechtigkeit: ein erfüllbarer Anspruch?“*. Österreichische Forschungsgemeinschaft, Festsaal der Diplomatischen Akademie Wien, Österreich. Abgerufen von [https://www.oefg.at/wp-content/uploads/2014/01/Johannes\\_Giesinger\\_Bildungsgerechtigkeit.pdf](https://www.oefg.at/wp-content/uploads/2014/01/Johannes_Giesinger_Bildungsgerechtigkeit.pdf)
- Kelle, H., Schmidt, F. & Schweda, A. (2017). Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft* (S. 63–79). Wiesbaden: Springer VS.
- Mandry, C. (2006). *Bildung und Gerechtigkeit (Arbeitspapier)*. ICEP Berliner Institut für christliche Ethik und Politik (Hrsg.).
- Mayrhofer, L., Oberwimmer, K., Toferer, B., Neubacher, M., Freunberger, R., Vogtenhuber, S. & Baumegger, D. (2019). Prozesse des Schulsystems. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 123–196). Abgerufen von <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2018>
- Rauschenbach, T. (2005). Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. *Politik und Zeitgeschichte*, 12, 3–6. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Abgerufen am 27.05.2021 von <https://www.bpb.de/apuz/29152/bildungsreformen>
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.

#### Gesetzliche Grundlagen

- Bundes-Verfassungsgesetz (BVG)*. BGBl. I Nr. 138/2017. Wien: Rechtsinformationssystem des Bundes.
- Grundsatzlerlass zur Begabungs- und Begabtenförderung* (BMB-10.060/0099-1/8/2016) Wien, 6. November 2017.

# Mehrsprachigkeit als Potenzial nutzen

Sumeeta Hasenbichler, Stefanie Eberl

*Ausgehend von einer Diskussion aktueller Entwicklungen im internationalen Forschungsdiskurs sollen die Potenziale von Mehrsprachigkeit als förderungswürdige und gewinnbringende Ressource in der Bildungslandschaft identifiziert werden. Darauf aufbauend werden Impulse zur konkreten Umsetzung in der schulischen Praxis vorgestellt und abschließend wird kurz auf noch bestehende Desiderate eingegangen.*

### **Mehrsprachigkeit in der Bildungslandschaft – eine Bestandsaufnahme**

Weltweit gesehen ist Mehrsprachigkeit der Regelfall. Berücksichtigt man auch verschiedene Register, Varietäten und Dialekte innerhalb einer Sprache, dann entwickeln alle Menschen im Laufe ihres Lebens verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit (Wandruszka, 1981, zitiert nach Gogolin, 2019, S. 4).

### **Das (gesamt)sprachliche Repertoire als unterschätzte Ressource**

Der Europäische Rat beschreibt mit dem Begriff *Plurilingualismus* (Council of Europe, 2020) die gesamte Sprachlichkeit eines Individuums, wobei hierbei die einzelnen Sprachen nicht alle zum selben Grad beherrscht werden (Fishman, 1967, S. 31). Die dynamische, individuelle Mehrsprachigkeit verändert sich ständig und ist oft nicht ausbalanciert. Einzelne verfügbare Sprachen beeinflussen sich gegenseitig und werden gemeinsam mit anderen Strategien zur Lösung von Aufgaben aktiviert und herangezogen (Council of Europe, 2020, S. 30). Beispielsweise kann in einer Sprache nur das Gehörte verstanden werden, andere Sprachen werden aktiv gesprochen und für kommunikative Zwecke im privaten, familiären Bereich verwendet oder auch für die Aneignung von Wissen im schulischen oder beruflichen Bereich genützt.

### **Mehrsprachigkeit, Bildungserfolg und Chancengerechtigkeit**

Seit 1992 wird interkulturelle Kompetenz als Bildungsziel in Österreich festgeschrieben und Mehrsprachigkeit als wünschenswertes Ziel auf mehreren Ebenen festgelegt. Das Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung

(BMBWF) schreibt auf seiner Homepage: „Es ist Aufgabe der Schule, alle Kinder und Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen (sprachlichen) Voraussetzungen bestmöglich zu fördern. Davon profitieren nicht nur die betroffenen Kinder und Jugendlichen, sondern die gesamte Gesellschaft“ (BMBWF, 2020).

Cummins (2017, S. 106) postuliert mit seiner Common Underlying Proficiency Hypothese, dass die Förderung der schriftsprachlichen und literalen Kompetenzen in der Erstsprache nicht nur zum Erfolg beim Erlernen der Zweitsprache führt, sondern generell zum schulischen Erfolg beiträgt, da Schüler\_innen auch die der Bildungssprache zugrundeliegenden Kompetenzen im Umgang mit schriftlichen Texten sowie mit Fachtexten erwerben, die zum großen Teil auch in andere Sprachen übertragen werden und daher unabhängig von einer bestimmten Sprache sind. Da der Bildungserfolg ebenso die weitere berufliche Laufbahn beeinflusst, führt die Förderung der Mehrsprachigkeit auch zu mehr Chancengerechtigkeit.

### **Internationaler Forschungsdiskurs**

Die Bestrebungen in der Forschungslandschaft, Mehrsprachigkeit als förderungswürdige Ressource beziehungsweise als gewinnbringendes Potenzial zu nutzen, sind aufgrund der Größe und Komplexität des Forschungsfelds sehr vielfältig.

### **Erfolgreiches Zusammenspiel zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit**

Ihren Ursprung hat die sogenannte *Sprachbewusstheit* im sprachdidaktischen Konzept der *Language Awareness* (Hawkins, 1984). Der Begriff *awareness* umfasst im Kontext der Mehrsprachig-

keit in schulischen Settings den reflexiven und aufmerksamen Umgang mit Sprache. Je höher die Kompetenz in mehreren Sprachen, desto mehr kommen Teilkompetenzen der Sprachbewusstheit wie die kontrollierte Aufmerksamkeitssteuerung, kognitive Exekutivfunktionen und die Sprachreflexion zum Tragen. Die Sprachbewusstheit wirkt sich zudem positiv auf die Lesekompetenz aus (Wildemann, Bien-Miller & Akbulut, 2020, S. 121). Außerdem wird vermutet, dass die kognitiven Exekutivfunktionen in einem positiven Zusammenhang mit dem Fachlernen stehen (Edele, Kempert & Stanat, 2020, S. 153).

### Positive Einflüsse auf den Lernerfolg im (Fach)Unterricht

Ein Argument für die Förderung der Mehrsprachigkeit ist auch der enge Zusammenhang zwischen Lernerfolg, Motivation und Selbstkonzept. Wenn die Sprachen von Schüler\_innen anerkannt, wertgeschätzt und aktiv im Unterricht miteinbezogen werden, kommt es zu einer Stärkung des Selbstkonzeptes (Gogolin, 2020, S. 171–172). Untersuchungen zum Selbstkonzept legen einen engen Zusammenhang zwischen positiven bildungsspezifischen Selbstkonzepten und schulischer Leistung nahe (Woolfolk, 2014, S. 98–99).

Vertreter\_innen des *Translanguaging* Ansatzes (z.B. García, Johnson & Seltzer, 2017) gehen ähnlich wie der Europäische Rat von einem ungetrennten gesamten Sprachrepertoire aus. Auch dieser Ansatz setzt bei einem allgemeinen Verständnis von Sprache an und rückt die individuelle Perspektive der jeweiligen Sprecher\_innen in den Vordergrund. Der Gebrauch des gesamten zur Verfügung stehenden sprachlichen Repertoires bietet aus didaktischer Perspektive auch großes Potenzial in allen Unterrichtsfächern. Gantefort & Maahs (2020, S. 3) heben in diesem Zusammenhang hervor, „dass fachliches Lernen zwar im Allgemeinen über das Medium Sprache vollzogen wird, dabei jedoch nicht entscheidend ist, um welche Sprache es sich handelt“. Die Aneignung von Wissen erfolgt in Lernkontexten immer über Sprache, jedoch nicht im Sinne einer Unterscheidung von Einzelsprachen.

### Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis – Potenziale erkennen und nutzen

In Anknüpfung an die beschriebenen Erkenntnisse aus der Forschungslandschaft gibt es sehr unterschiedliche Bestrebungen, Mehrsprachigkeit in der Bildungslandschaft als Potenzial wahrzunehmen und zu nutzen sowie ein sprachliches und fachliches Lernen unter Zuhilfenahme des gesamten sprachlichen Repertoires zu ermöglichen. Im Sinne einer durchgängigen sprachlichen Bildung ist dafür eine systematische und kontinuierliche Koordination aller am Bildungsprozess beteiligten Partner\_innen (z.B. Kindergarten, weiterführende Schulen, Sprach- und Fachlehrende) über die gesamte Bildungslaufbahn hinweg notwendig, wie Gogolin et al. (2011) im Rahmen des Programms *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)* besonders hervorheben (Gogolin et al., 2011). Konkretisiert wird das Konzept der *durchgängigen Sprachbildung* in diesem Zusammenhang in drei Dimensionen:

- die *bildungsbiographische Dimension* (Sprachbildung über die gesamte Bildungsbiographie hinweg),
- die *Kooperationsdimension* (enge Kooperation aller Beteiligten) und
- die *Mehrsprachigkeitsdimension* (Berücksichtigung der sprachlichen Bildungsvoraussetzungen und Mehrsprachigkeit als Ressource beim Erwerb von Bildungssprache (Gogolin et al., 2011; Gogolin, 2019, S. 1)).

Krumm und Reich (2011, S. 6–9) haben mit ihrem *Curriculum zur Mehrsprachigkeit* mehrere Vorschläge zur Umsetzung eines mehrsprachigen Unterrichts gemacht. Sie schlagen unterschiedliche Modelle vor, von einem eigenen Unterrichtsfach Mehrsprachigkeit bis hin zu verzahnten Konzepten des Sach- und Fachunterrichts, und empfehlen Aktivitäten für alle Schulstufen, die nach folgenden drei Hauptbereichen unterschieden werden können:

1. Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situation,
2. Wissen über Sprache und
3. Aneignung von Sprachlernstrategien.

## MEHRSPRACHIGKEIT ALS POTENZIAL NUTZEN

Sumeeta Hasenbichler, Stefanie Eberl

In Anlehnung an die beschriebenen Ansätze und Konzepte sowie nach Durchsicht unterschiedlicher Publikationen soll die folgende Tabelle 1 als Zusammenfassung konkreter Vorschläge für den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit als Potenzial dienen.

### Fazit

Die Betrachtung von Mehrsprachigkeit als Potenzial und deren Förderung tragen zur Stärkung des Selbstwerts, zu einem positiven bildungsspezifischen Selbstkonzept und letztendlich zum

Tab. 1: Praxisvorschläge für den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit als Potenzial (eigene Darstellung)

Anregungen aus der Literatur	konkrete Umsetzungsmöglichkeiten
Translanguaging-Strategien (z.B. García, Johnson & Seltzer, 2017)	Schüler_innen lesen z.B. einen Text in verschiedenen Sprachen und verfassen den Inhalt in einer gemeinsamen Sprache.
Interkomprehension (z.B. Meißner, 2004)	Bei nah verwandten Sprachen und Internationalismen lassen z.B. Lehrkräfte die Schüler_innen durch Sprachvergleiche die Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken, auch um das Erschließen neuer sprachlicher Strukturen zu erleichtern.
Code-Mixing und Code-Switching (z.B. Tracy, 2008)	Lehrkräfte lassen z.B. diese Strategien (z.B. das Wechseln zwischen Sprachen nach Bedarf) als Zwischenschritte zu, damit Schüler_innen Texte verstehen und produzieren können.
Einsatz mehrsprachiger Texte (z.B. Bündgens-Kosten, 2020)	Alle Sprachen, die den Schüler_innen zur Verfügung stehen, dürfen verwendet werden. Beispielsweise Geschichten, Fachbegriffe oder auch mathematische Methoden werden in verschiedenen Sprachen eingesetzt.
Konzeption von Gruppenarbeiten mit Schüler_innen mit (einer) gemeinsamen Erstsprache(n) (z.B. Gantefort, 2020)	Schüler_innen bekommen z.B. die Möglichkeit, Bedeutungen in allen ihren verfügbaren Sprachen auszuverhandeln und auch bei der Produktion von Texten ihre verfügbaren Fertigkeiten zu aktivieren.
Fehlerfreundliche Kultur und angstfreie Atmosphäre in der Schule (z.B. Krashen, 1982)	Scheitern soll ausdrücklich erlaubt sein. Ein lebenslanges Lernen und eine bedarfsorientierte Mehrsprachigkeit sollen von Beginn an angestrebt werden.
Arbeit mit Wörterbüchern (z.B. Krumm & Reich, 2011)	Mehrsprachige (Online-/Bild-)Wörterbücher sollen im Unterricht ausdrücklich verwendet werden.
Förderung der Sprachbewusstheit durch Sprachbetrachtung (Oomen-Welke & Rösch, 2020)	Sprachvergleiche sollen auf verschiedenen linguistischen Ebenen stattfinden und somit auch das Nachdenken über Sprache anregen. Lehnwörter wie beispielsweise Joghurt, Dschungel etc. sollen thematisiert und mit ihren Herkunftssprachen verglichen werden.

allgemeinen Lernerfolg bei. Nicht nur einzelne Lernende profitieren davon, denn die Auseinandersetzung mit anderen Sprachkonzepten und die Reflexion über Sprachen können sich positiv auf die *Sprachbewusstheit* ganzer Klassengemeinschaften und Bildungsinstitutionen auswirken. Mit der Nutzung und Förderung der Mehrsprachigkeit leisten alle am Bildungsprozess beteiligten Kooperationspartner\_innen einen entscheidenden Beitrag zur Chancengerechtigkeit.

Damit Mehrsprachigkeit aber auch tatsächlich im Unterricht genutzt wird, sollen nicht nur das Wissen über Mehrsprachigkeit, die durchgängige sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in der Aus- und Weiterbildung vermittelt werden, sondern auch die damit verbundenen Einstellungen, Überzeugungen und Glaubenssätze sollen aktiv thematisiert und in Beziehung zur eigenen Praxis und Lebenswelt gesetzt werden. Soll eine durchgängige, im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit angemessene, sprachliche Bildung verwirklicht werden, dann ist ihre Implementierung außerdem nicht nur im Rahmen einzeln angelegter Projekte notwendig, sondern auch als fester Bestandteil von Entwicklungsprozessen in der Bildungslandschaft (Hawighorst, 2011).

Diese abschließenden Erkenntnisse dienen als Anlass, um die bisherige Praxis in einem nächsten Schritt im Rahmen eines geplanten Forschungsprojektes einer kritischen Reflexion zu unterziehen.

#### Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). *Mehrsprachigkeit – Muttersprachlicher Unterricht – Interkulturelle Bildung*. Abgerufen von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/msmuib.html>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Abgerufen am 26.04.2021 von <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Cummins, J. (2017). Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts. In O. Garcia, A.M.Y. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 103–115). Auckland: Springer.
- Edele, A., Kempert, S. & Stanat, P. (2020). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 151–155). Wiesbaden: Springer VS.
- Fishman, J.A. (1967). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29–38.
- García, O., Johnson, S.I. & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Gantefort, G. & Maahs, I.M. (2020). *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. Abgerufen von [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort\\_maahs\\_translanguaging.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf)
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, ... Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms (FörMig Edition)*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2019). *Durchgängige Sprachbildung*. Abgerufen von [https://pub.ub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin\\_Durchgaengige\\_Sprachbildung\\_Stand%208.7.19.pdf](https://pub.ub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin_Durchgaengige_Sprachbildung_Stand%208.7.19.pdf)
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–173). Wiesbaden: Springer VS.
- Hawighorst, B. (2011). Wege zum sprachsensiblen Fachunterricht. Sprachbildung als Ziel von Unterrichts- und Schulentwicklung. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 112–120). Münster: Waxmann.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: University Press.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Pergamon Press.
- Krumm, H.J. & Reich, H.H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Abgerufen von <http://www.oesz.at/download/cm/Curriculum-Mehrsprachigkeit2011.pdf>
- Meißner, F.J. (2004). Euro Comprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. In D. Rutke & P. Weber (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa* (S. 97–116). Sankt Augustin: Asgard-Verlag.
- Oomen-Welke, I. & Rösch, H. (2020). Wissen über Sprachen erwerben. Sprachgebrauch reflektieren und respektieren. In I. Oomen-Welke & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern* (S. 179–219). Stuttgart: Klett.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Wildemann, A., Bien-Miller, L. & Akbulut, M. (2020). Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 119–123). Wiesbaden: Springer VS.
- Woolfolk, A. (2014). *Pädagogische Psychologie*. Hallbergmoos: Pearson.

# Lebenslanges Lernen als gemeinsames Ziel, um die Potenziale und Ressourcen unserer Gesellschaft zu nutzen

Gabriele Lankes

*Der Begriff des lebenslangen Lernens wurde 2001 von der europäischen Bildungspolitik geprägt. Wenngleich der Prozess des lebenslangen Lernens weit über die Schulzeit hinausgeht, so ist die Schule dennoch wichtigster Einflussfaktor, da sie den Grundstein für die Bereitschaft eines Menschen legt, bewusst etwas dazuzulernen. Daraus ergeben sich ein konkreter Auftrag für Schulen sowie konkrete Vorschläge, lebenslanges Lernen nach Abschluss der Pflichtschulzeit zu begünstigen.*

## Lebenslanges Lernen als gemeinsames europäisches Ziel

„Ein Kind, das im Jahr 2011 die Schulausbildung beginnt, wird die Pflichtschule bis 2020 abgeschlossen haben, bis in die 2070er Jahre im Arbeits- und Berufsleben stehen und sich im Erwachsenenalter einige Male fortgebildet oder auch umgeschult haben.“

Mit diesen Worten wird der Bericht der Republik Österreich (2011) zu den Strategien zum Lebenslangen Lernen eingeleitet. Die Notwendigkeit der Weiterentwicklung unserer Lebens- und Arbeitswelt in den kommenden 60 Jahren ist kaum zu bestreiten. Unsere wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung unterliegt einer starken Dynamik und zunehmenden Differenzierung, Spezialisierung und Globalisierung (Republik Österreich, 2011, S. 3). Die Dynamik der Veränderung ist somit zur grundlegenden Kompetenz eines Individuums als Teil einer leistungsfähigen Gesellschaft geworden, um sich in dieser selbstbestimmt entfalten zu können sowie einen Beitrag zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung zu leisten.

Ausgehend von der raschen Entwicklung der Gesellschaft und den damit verbundenen Herausforderungen spricht die OECD bereits im Jahr 1996 erstmals von der Wichtigkeit des lebenslangen Lernens. Die europäische Bildungspolitik prägt schließlich den Begriff des lebenslangen Lernens und verfasst im Jahr 2001 ein „Memorandum über Lebenslanges Lernen“. Lebenslanges Lernen wurde damit als Herausforderung und Aufgabe für Bürgerinnen und Bürger der Europäischen

Union festgelegt (Spiel & Bettel, 2015, S. 44). Darauf aufbauend formuliert auch die Republik Österreich Strategien zum lebensbegleitenden Lernen, welche von vier Ministerien gemeinsam erarbeitet und unterzeichnet worden ist.

Oberstes gesellschaftliches Ziel sollte dabei sein, das Potenzial einer Gesellschaft durch die bestmögliche Qualifikation jeder und jedes Einzelnen zu fördern, um so auf die raschen gesellschaftlichen und technischen Veränderungsprozesse, vor allem in der Berufswelt, reagieren zu können. Die Schule wird dabei wiederholt als wichtigster Einflussfaktor beschrieben, um die Grundlage für die Bereitschaft sowie die Fähigkeit des lebenslangen Lernens zu legen.

## Der Begriff des lebenslangen Lernens

In der Bildungstheorie wird Bildung als das Ergebnis der emotionalen, sinnlichen und kognitiven Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Lebensumgebung verstanden, welche bewirkt, dass Potenziale und Fähigkeiten geweckt, entwickelt und freigesetzt werden (Weigand, 2013, S. 150). Demnach ist Lernen weder räumlich noch zeitlich auf den Schulunterricht begrenzt, sondern findet täglich und in jeder Lebenssituation formell oder informell statt. Diese Ansicht ist keineswegs neu, denn seit über zweihundert Jahren besagt die Bildungstheorie, dass Bildung gar nicht anders zu denken wäre, „denn als lebenslanger Prozess“ (Weigand, 2013, S. 150). Die Schule prägt jedoch die Vorstellung, was „Lernen“ eigentlich ist, ganz wesentlich und setzt einen wichtigen Grundstein dafür, wie ein Individuum der Betrachtung des Lernens gegenübertritt.

Der Begriff des lebenslangen Lernens ist weniger durch die Bildungswissenschaft geprägt, sondern wurde vor allem in der europäischen Bildungspolitik eingesetzt. Dahinter stehen die Überlegungen, alle Potenziale und Ressourcen einer gesamten Gesellschaft zu nutzen und diese über die gesamte Lebenszeit eines Menschen weiterzuentwickeln, zu fördern und einzusetzen. Unter dem Begriff des lebenslangen Lernens ist die Bereitschaft eines Menschen zu verstehen, bewusst etwas dazuzulernen (Spiel & Bettel, 2015, S. 43–45). Nach Neumüller (2002, S. 1286) beschreibt lebenslanges Lernen auch die wesentliche Fähigkeit des Menschen, innovativ und kreativ an herausfordernde Situationen heranzugehen und dabei neue Fähigkeiten zu entwickeln.

Spiel und Bettel (2015, S. 44) legen zwei Kernfaktoren für ein erfolgreiches lebenslanges Lernen fest.

(1) Zum einen definieren sie die Bildungs- und Lernmotivation als Erfolgsfaktor für lebenslanges Lernen. Demnach ist vor allem die grundsätzliche Bereitschaft und Offenheit eines Menschen neuem gegenüber ausschlaggebend für den Erfolg des lebenslangen Lernens.

(2) Zum anderen ist die Kompetenz, diese Motivation für Bildung und Lernen auch erfolgreich realisieren zu können, entscheidend. Die Fähigkeit, Lernprozesse selbst zu steuern, ist demnach grundlegend für das Gelingen lebenslanger Lernprozesse.

Die zentrale Aufgabe der Schule, neben der Vermittlung von Fachwissen, ist es, die von Kindheit an gegebene Neugierde in Form von Lern- und Bildungsmotivation aufrechtzuerhalten und das Fundament dafür zu legen, dass Menschen im Laufe des Lebens erfolgreich selbstorganisiert lernen können (Spiel & Bettel, 2015, S. 54).

### **Welchen Beitrag kann die Sekundarstufe I zum Gelingen des lebenslangen Lernens leisten?**

Die Republik Österreich (2011) beschreibt das Zusammenspiel aller Lernbereiche über die ge-

samte Lebensdauer hinweg als wichtigstes Kennzeichen der österreichischen Strategie zum lebensbegleitenden Lernen. Nach Ansicht von Spiel und Bettel (2015, S. 44) stellt die Forderung der Politik die Schule vor die Herausforderung, wie sie es schafft ihre Schülerinnen und Schüler darauf vorzubereiten, ein Leben lang erfolgreich lernen zu können.

### **Förderung von Begabungen und Potenzialen als Ausgangspunkt für lebenslanges Lernen**

Weilguny, Resch, Samhaber und Hartel (2011, S. 22) stellen fest, dass Begabungspotenziale, Fähigkeiten und Kenntnisse bedeutende Ressourcen einer Wissensgesellschaft darstellen. Sie bezeichnen diese darüber hinaus als „Motor für die wirtschaftliche Entwicklung und Innovation“ einer Gesellschaft.

Über die Bedingungsfaktoren von Begabung besteht weitgehend Einigkeit. Begabung wird „durch Interaktion von Anlage und Umwelt entwickelt“ (Fischer, 2013, S. 135). Folglich wird auch die Entwicklung von besonders hohen Begabungen durch den Einfluss der Umwelt, oder anders gesagt durch Unterstützung und Förderung, begünstigt (Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel, 2011, S. 30). Begabung ist demnach „die Summe aller Anlage- und Erfahrungsfaktoren, welche die Leistungs- und Lernbereitschaft eines Menschen bedingt“ (Fischer, 2013, S. 135).

Im Entdecken und Fördern von Begabungen und Potenzialen der Schülerinnen und Schüler kommt der Schule eine ganz zentrale Bedeutung zu. Hierbei ist weniger die Förderung von Hochbegabung gemeint, vielmehr soll die Hinwendung zu einer Breitenförderung von Begabung angesprochen werden. Der Schule kommt die Aufgabe zu, Potenziale im Keim zu erkennen, schlummernde Begabungen und Interessen in der Schulzeit zu entdecken und eine Förderung ungeachtet der Ausprägung einer Begabung anzustreben (Weilguny et al., 2011, S. 13). Müller-Opplinger (2013, S. 15) stellt fest, dass Förderung von Begabungen und Potenzialen insbesondere mit dem Blick auf die Heterogenität und Diversität der Lernenden Ausgangspunkt für lebenslanges Lernen ist und

## LEBENSLANGES LERNEN ALS GEMEINSAMES ZIEL, UM DIE POTENZIALE UND RESSOURCEN UNSERER GESELLSCHAFT ZU NUTZEN

Gabriele Lankes

„zur Potenzialentfaltung von Individuen über die Grundausbildung hinaus“ beiträgt. Dahinter steht die Grundhaltung einer Lehrperson, dass jedes Kind über Begabungen verfügt, welche es gilt zu erkennen. Im Sinne des lebenslangen Lernens soll jeder und jede Lernende an seine persönlichen Leistungsgrenzen, durch bestmögliche Förderung in der Schulzeit, herangeführt werden (Weilguny et al., 2011, S. 18).

### Lern- und Bildungsmotivation aufbauen

„Die Bereitschaft, das Interesse und die Kompetenz zum kontinuierlichen und lebenslangen Lernen werden ... europaweit zu einem zentralen Ziel von Bildungspolitik“ (Spiel & Schober, 2002a, S. 1271). Mit dieser Aussage wird die Bildungsmotivation zu einem wesentlichen Einflussfaktor für ein gelingendes lebenslanges Lernen.

Unter der Lern- und Bildungsmotivation ist die grundsätzliche Bereitschaft einer Person zu verstehen, sich Neuem zu öffnen und sich auf Lernprozesse einzulassen. Dabei spielen emotionale und motivationale Aspekte der Bildung eine wesentliche Rolle. Nach Spiel und Schober (2002a, S. 1271) legt „die Schule den Grundstein für Lernkompetenz, Bildungsmotivation und Interessensentwicklung“. Genau hier kommt der Sekundarstufe I eine zentrale Bedeutung zu. Spiel und Schober (2002b, S. 1282) sprechen von der Problematik der „motivationalen Situation vieler Schüler/innen“, deren Lernmotivation mit „zunehmender Schuldauer abnimmt“. Sie fordern daher, diesem Bereich mehr Aufmerksamkeit im Schulalltag zukommen zu lassen und schlagen zehn konkrete Maßnahmen zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation vor.

Als wirksame Maßnahme beschreiben sie die Berücksichtigung und Orientierung an den Interessen und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler. Der Sinn und Zweck des Lernens wird dadurch für diese begreifbarer, was wiederum eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Bildungsmotivation darstellt (Spiel & Schober, 2002a, S. 1278). Genau hier knüpft auch eine weitere Forderung von Spiel und Schober (2002b) an, in der die Berücksichtigung der ent-

wicklungsbedingten Bedürfnisse der Lernenden mehr Beachtung finden soll. Vor allem für ältere Schülerinnen und Schüler sind die Selbstbestimmung sowie die Orientierung an eigenen Interessen von besonderer großer Bedeutung (Spiel & Schober, 2002a, S. 1280).

Als weiterer wesentlicher Einflussfaktor auf die Lern- und Bildungsmotivation wird darüber hinaus der Aufbau der Fähigkeit beschrieben, das eigene Lernen zu planen, selbst Lernziele zu formulieren sowie eigenverantwortlich deren Realisierung vorzunehmen. Diese Kompetenz ist zugleich die Basis für das Gelingen von kooperativen Lernsettings sowie für das Arbeiten an Projekten im Unterricht, welche ihrerseits ebenso einen positiven Effekt auf die Lern- und Bildungsmotivation zeigen (Spiel & Schober, 2002a, S. 1279). Zugleich spielt die Feedback-Kultur in der Lernsituation eine zentrale Rolle. Feedback soll dabei als Hilfe und Information verstanden werden, anstatt diese als Tadel und Bedrohung anzusehen. Der Umgang mit konstruktiver Rückmeldung sowie mit möglichen Misserfolgen wird von Spiel und Schober (2002a, S. 1280) als „zentraler Moment der Kompetenz des Lebenslangen Lernens“ verstanden. Bedeutsam ist dabei auch die Rolle der Lehrperson, indem sich diese über die Wirkung der Art und Weise ihrer Rückmeldung an die Lernenden bewusst wird.

### Selbstreguliertes Lernen fördern

Die Fähigkeit des selbstregulierten Lernens wird als einer der beiden Kernfaktoren für ein erfolgreiches lebenslanges Lernen von Spiel und Bettel (2015) grundgelegt. Selbstreguliertes Lernen ist eine Form des Wissenserwerbes, in dem sich der oder die Lernende eigenmotiviert Ziele setzt, selbst Wege für deren Erreichen festlegt und darüber hinaus eigenverantwortlich prüft, ob die gesetzten Ziele auch realisiert werden konnten (Götz & Nett, 2011, S. 146). Spiel und Schober (2015) stellen damit die Prämisse auf, dem Lernen-Lernen in der Schule mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Nur so kann ein wesentlicher Beitrag dazu geleistet werden, dass sich Schülerinnen und Schüler auch über die Schulzeit hinaus eigenmotiviert Ziele setzen

sowie geeignete Strategien finden, ihre Ziele auch erfolgreich zu erreichen (Götz & Nett, 2011, S. 146).

Neben der Kompetenz, sich selbst Lernziele zu setzen, beschreiben Götz und Nett (2011, S. 146–147) das Beherrschen von Lernstrategien als zentral, um Lernprozesse direkt oder indirekt selbst steuern zu können. Die Selbstregulation wird von Götz und Nett (2011, S. 171) als komplexer dynamischer Prozess beschrieben. Sie weisen zudem darauf hin, dass Selbstregulation nur dann stattfinden kann, wenn in Lernprozessen entsprechende Freiheiten gewährt werden (Götz & Nett, 2011, S. 174). Den Rahmen dafür bilden aus ihrer Sicht unter anderem Einzel- und Gruppenarbeiten sowie projektorientierter Unterricht. Die Freiheit der Selbstbestimmung führt ihrerseits wieder zu einem Erleben erhöhter Freude am Lernen, wodurch die Lern- und Bildungsmotivation wiederum begünstigt werden kann (Spiel & Schober, 2002a, S. 1274).

## Fazit

Es lassen sich abschließend drei konkrete Forderungen für Schulen ableiten, um das gesetzte Ziel der europäischen Bildungspolitik zu erreichen und ein gelingendes lebenslanges Lernen zu begünstigen:

1. **Begabungen erkennen und fördern**  
Begabungen frühzeitig zu erkennen und zu fördern ist eine der wichtigsten Aufgaben von Schule, um das Ziel des lebenslangen Lernens zu erreichen. Damit gemeint ist jedoch keineswegs die Förderung von Hochbegabung im Speziellen. Vielmehr geht es um eine Breite Förderung unterschiedlichster Begabungen und Interessen im schulischen Kontext.
2. **Bildungsmotivation fördern**  
Des Weiteren wird dafür plädiert, den emotionalen und motivationalen Aspekten in der Schule stärkere Bedeutung zukommen zu lassen. Vor allem durch die Einbindung von Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie durch eine konstruktive und wertschätzende Rückmeldekultur kann dies positiv beeinflusst werden.

3. **Selbstreguliertes Lernen begünstigen**  
Ferner kann die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern zur Selbstbestimmung und Selbststeuerung in Lernprozessen als wesentlicher Einflussfaktor für lebenslanges Lernen beschrieben werden. Demnach kommt der Schule die wichtige Aufgabe zu, die Lernenden darin zu befähigen, sich selbst Ziele zu setzen sowie Schritte zu planen, um diese auch zu erreichen.

Wenngleich Lernen und Bildung keineswegs auf den schulischen Kontext begrenzt werden kann, so legt die Schule dennoch den wichtigsten Grundstein für ein gelingendes lebenslanges Lernen der gesamten Gesellschaft.

## Literatur

- Fischer, C. (2013). Individuelle Begabungsentfaltung und lebenslange Lernprozesse. In Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.), *Potenziale intergenerationell entfalten und lebenslang entwickeln* (S. 133–147). Salzburg: ÖZBF. Abgerufen von <https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/Tagungsband-Web.pdf>
- Götz, T. & Nett, U. (2011). Selbstreguliertes Lernen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 143–183). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Müller-Opliger, V. (2013). Lernarchitekturen für das Lebenslange Lernen. In Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.), *Potenziale intergenerationell entfalten und lebenslang entwickeln* (S. 115–131). Salzburg: ÖZBF. Abgerufen von <https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/Tagungsband-Web.pdf#page=149>
- Neumüller, J. (2002). Lebenslanges Lernen als Ziel: Maßnahmen zur Förderung der Bildungsmotivation. In W. Bernek & W. Weidinger (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht* (S. 1268–1270). Wien: öbv&hpt.
- Republik Österreich. (2011). *Strategien zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich*. Abgerufen von <https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie1.pdf>
- Spiel, C. & Schober, B. (2002a). Zusammenfassung des Projektes „Lebenslanges Lernen als Ziel: Welchen Beitrag kann die Schule zum Aufbau von Bildungsmotivation leisten?“. In W. Bernek & W. Weidinger (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht* (S. 1271–1281). Wien: öbv&hpt.
- Spiel, C. & Schober, B. (2002b). Lebenslanges Lernen als Ziel: zur systematischen Förderung von Bildungsmotivation. In W. Bernek & W. Weidinger (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht* (S. 1282–1293). Wien: öbv&hpt.
- Spiel, C. & Bettel, S. (2015). *Schule. Lernen fürs Leben?! Etsdorf am Kamp: Galila.*
- Weigand, G. (2013). Ausblick. In Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.), *Potenziale intergenerationell entfalten und lebenslang entwickeln* (S. 149–151). Salzburg: ÖZBF. Abgerufen von <https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/Tagungsband-Web.pdf#page=149>
- Weiguny, W., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). *Weißbuch. Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: ÖZBF. Abgerufen von [https://www.phsalzburg.at/files/NCoc\\_Begabtenf%C3%B6rderung\\_und\\_Begabungsforschung/weissbuch\\_Web.pdf](https://www.phsalzburg.at/files/NCoc_Begabtenf%C3%B6rderung_und_Begabungsforschung/weissbuch_Web.pdf)

# Potenzialentfaltung von Lehramtsstudierenden

Ausgangslage im 1. Semester Primarstufe

Julia Klug, Andrea Magnus

*Der Aufbau von Kompetenzen ist ein zentrales Ziel im Professionalisierungsprozess. Ausgehend vom Salzburger Kompetenzmodell wird die Frage beantwortet, mit welcher Ausstattung an Kompetenzen, Motivation, Lernstrategien und Persönlichkeitseigenschaften die Studierenden in das Lehramtsstudium starten. Um die Potenziale bestmöglich fördern zu können, sollten sowohl externe als auch intrapsychologische Katalysatoren, wie sie in Begabungsmodellen dargestellt sind, im Ausbildungsprozess berücksichtigt werden.*

### Einleitung

Im Professionalisierungsprozess stehen die Kompetenzen, die Studierende im Laufe eines Studienprogramms entwickeln sollen, im Fokus (Hlawatsch & Raue, 2011; Kelchen, 2015). Im Rahmen einer wissenschaftlich orientierten Ausbildung werden angehende Lehrerinnen und Lehrer auf die fachlichen und pädagogischen Anforderungen des Lehrberufs vorbereitet. Professionelle Kompetenzen werden erworben und im Laufe eines Berufslebens durch Reflexion, Erfahrungen sowie regelmäßige Fort- und Weiterbildungen weiterentwickelt (Braunsteiner, Schider & Zahlka, 2014).

### Kompetenzbegriff

Kompetenz wird üblicherweise verstanden als die Fähigkeit, etwas erfolgreich zu tun, basierend auf eigenem Wissen und Fertigkeiten (Bergsmann, Klug, Först, Burger & Spiel, 2017). Kernaspekte von Kompetenzen sind die Erlernbarkeit, Vermittelbarkeit und Domänenspezifität (z.B. Hartig, Klieme & Leutner, 2008; Shavelson, 2010; Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Weinert (2001) definiert Kompetenz als die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27–28). Shavelson (2010) beschreibt unter anderem, dass die Kompetenz eine Leistungsfähigkeit sowohl im Bereich des „Tuns“ als auch des

„Wissens“ sei. Er legt dar, dass in der Praxis beides nötig sei, Wissen zu haben und in der Lage zu sein, dieses Wissen auch anwenden zu können.

### Kompetenz und Potenzial in der Begabungsforschung

In Begabungsmodellen spielen sowohl die Kompetenz als auch das Potenzial eine Rolle (z.B. Gagné, 2008; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). Unter Begabung wird das Potenzial für außergewöhnliche Leistungen verstanden (NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, 2020). Im *Differentiated Model of Giftedness and Talent* von Gagné (2008, 2010) stehen die Kompetenzen am Ende als Produkt eines Entwicklungsprozesses. Ausgehend von den Fähigkeiten als g-Faktor und in verschiedenen Domänen werden im Zusammenspiel mit Umwelt- (z.B. Milieu, Familie, Lehrer\_innen, Mentor\_innen, Enrichment, Akzeleration) und intrapersonalen Faktoren (z.B. Persönlichkeit, Motivation, Volition) unter Berücksichtigung des Zufalls Aktivitäten ausgeführt und Investment getätigt, die schließlich zu erwünschten Kompetenzen in verschiedenen Feldern führen. Im *Talent-Development Mega-Model* von Subotnik, Olszewski-Kubilius und Worrell (2011) steht das Potenzial am Beginn des Entwicklungsprozesses, der unter förderlichen Bedingungen über den Ausbau von Kompetenzen und Expertise zur Eminenz führen kann. Die förderlichen Bedingungen können unterteilt werden in psychosoziale (z.B. Motivation, Haltung, soziale Fertigkeiten) und externe sowie zufällige Faktoren (z.B. finanzielles, soziales und kulturelles Kapital, Möglichkeiten innerhalb und außerhalb der Schule). Außerdem spielt im Entwicklungsprozess

die Art des Lehrens eine wesentliche Rolle von *teaching for falling in love* zu *Beginn über teaching for technique* bis hin zu *mentoring for personalized niche* im späten Stadium der Entwicklung.

Das Potenzial steht also nach dem Verständnis dieser Modelle zu Beginn des Professionalisierungsprozesses und kann unter förderlichen externen und intrapsychologischen Bedingungen, wenn diese entsprechend genutzt werden, zur Entfaltung und zur Entwicklung von Kompetenzen führen. Neben den kognitiven Voraussetzungen, anregenden Umweltfaktoren und dem Zufall sind wichtige intrapsychologische Faktoren im Prozess der Potenzialentfaltung und Kompetenzentwicklung die Persönlichkeit, aber auch motivationale und volitionale Variablen wie Interesse, Selbstwirksamkeit und Strategieeinsatz. Fehlende Motivations- und Selbstregulationsmechanismen können hingegen zu *Underachievement* führen (z.B. Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calvert, 2020).

**Evaluation kompetenzorientierter Lehre**

Der Aufbau von Kompetenzen und deren Umsetzung in effektive Handlungen, ausgehend vom Potenzial, das die Studierenden mitbringen, ist ein zentrales Ziel im Professionalisierungsprozess. Daher besteht eine rege Diskussion, wie kompetenzorientierte Hochschullehre und die Kompetenzen der Studierenden ökonomisch evaluiert werden können (Leutner, Fleischer, Grünkorn & Klieme, 2017). Der erste Schritt sollte laut Bergsmann et al. (2015) die Definition eines Kompetenzmodells für ein Studienprogramm sein. Ausgehend von einem solchen kann der Professionalisierungsprozess und damit die Entwicklung der Kompetenzen der Studierenden erforscht werden. Das Projekt IQM PHS (Internes Qualitätsmanagement Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig) widmet sich der Erforschung der Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in Abhängigkeit von deren Motivation und Lernstrategien im Studienverlauf. In der ersten Projektphase wurden ein Kompetenzmodell entwickelt und die Ausgangslage der Studierenden im 1. Semester Primarstufe erhoben.

**Das Salzburger Kompetenzmodell**

Das Salzburger Kompetenzmodell (noch unveröffentlicht) möchte Studierende befähigen, „in konkreten, situationsspezifischen Kontexten Probleme zu lösen“ (Braunsteiner, Schnider & Zahalka, 2014). Es bedient sich der Aufteilung von Kompetenzen in einen kognitiven und einen praktischen Aspekt (Shavelson, 2010; Bergsmann et al., 2017) und geht von der Annahme der Erlern- und Vermittelbarkeit von Kompetenzen aus (u.a. Hartig, Klieme & Leutner, 2008). Abbildung 1 illustriert das Salzburger Kompetenzmodell mit seinen acht Kompetenzbereichen, die sich am Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraums und an den vorgeschlagenen Kompetenzfeldern des Entwicklungsrats (2013) orientieren. Die von der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004) identifizierten Handlungsfelder für den Lehrberuf finden sich als Erziehen – Unterrichten – Beurteilen – Reflektieren wieder. Die Anordnung der Kompetenzen beruht auf dem Modell der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn (1975).

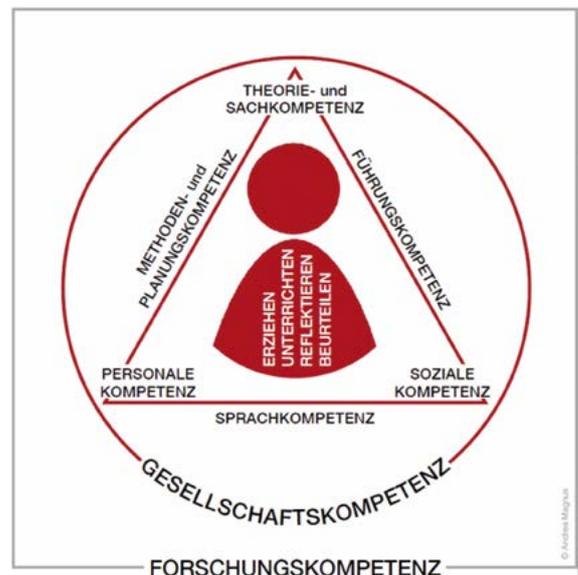


Abb. 1: Das Salzburger Kompetenzmodell

Das Salzburger Kompetenzmodell soll als Wegweiser für die Selbst- und Fremdeinschätzung vorhandener und noch aufzubauender Kompetenzen für den Lehrberuf dienen und bietet Studierenden und Lehrenden ein Instrument der

Standortbestimmung und der gezielten Planung von Entwicklungsschritten.

### Ziele und Fragestellungen

Ausgehend vom Salzburger Kompetenzmodell und den Überlegungen zum Aufbau von Kompetenzen basierend auf den beschriebenen Begabungsmodellen werden im Projekt IQM PHS langfristig die folgenden leitenden Fragestellungen verfolgt:

- (1) *Wie entwickeln sich die selbst eingeschätzten Kompetenzen der Studierenden im Laufe des Studiums?*
- (2) *Kann die Kompetenzentwicklung durch die Motivation und Lernstrategien der Studierenden vorhergesagt werden?*

In der bereits durchgeführten ersten Projektphase kann nun die Fragestellung *Mit welcher Ausstattung an selbst eingeschätzten Kompetenzen, Motivation, Lernstrategien und Persönlichkeitseigenschaften starten die Erstsemester in das Studium?* beantwortet werden. Außerdem kann geschlossen werden, ob die Ausgangslage als günstig zur Entfaltung des Potenzials der Studierenden im weiteren Professionalisierungsprozess einzuschätzen ist. Schließlich soll abgeleitet werden, wie der Ausbildungsprozess die Entfaltung des Potenzials der Studierenden unterstützen könnte.

### Methode

Im Projekt IQM PHS wird ein quantitatives Längsschnittdesign angelegt, um die Entwicklung der selbst eingeschätzten Kompetenzen der Studierenden verfolgen zu können. In Projektphase 1 werden die quantitativen Daten aus Messzeitpunkt 1 im Hinblick auf die Ausprägung der selbst eingeschätzten Kompetenzen, Motivation, Persönlichkeit und Lernstrategien als Ausgangslage zur Potenzialentfaltung im Studienverlauf analysiert. Die Stichprobe besteht aus 124 Studierenden des 1. Semesters im Bachelorstudium an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, die im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien an der Befragung teilnahmen. Eingesetzt wurde ein Onlinefragebogen bestehend

aus einem Kompetenzscreening-Fragebogen (Bergsmann, Klug, Först, Burger & Spiel, 2017), in dem die Studierenden ihre Kompetenzen aus dem Salzburger Kompetenzmodell hinsichtlich ihres Wissens (kognitiver Aspekt) und ihrer Anwendung (praktischer Aspekt) auf Kompetenzniveaus von 0 bis 6 einschätzten, und weiteren Skalen zur Motivation (FEMOLA: Pohlmann & Möller, 2010; LIS: Mayr, 1998; WirkLehr: Schwarzer & Schmitz, 2002), zu Lernstrategien (KLIST: Klingsieck, 2019) und zur Persönlichkeit (BFI 10: Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein & Kovaleva, 2013).

### Ergebnisse

Die internen Konsistenzen der Kompetenzbereichsskalen liegen alle zwischen  $\alpha=.895$  und  $\alpha=.966$ . Die Mediane der Kompetenzniveaus der Lehramtsstudierenden liegen zu Beginn ihres Studiums für das Wissen zwischen  $M=0.750$  (Theorie- und Fachkompetenz) und  $M=1.889$  (Personale Kompetenz) und für die Anwendung zwischen  $M=0.250$  (Methoden- und Planungskompetenz) und  $M=1.444$  (Personale Kompetenz) bei möglichen Kompetenzniveaus von 0 (kein Wissen/keine Praxis) bis 6 (Generierung neuen Wissens/neuer Tätigkeiten). Die Kompetenzniveaus sind in Anhang A dargestellt und werden im Erklär-Video näher erläutert (beides zu finden in der Online-Ausgabe unter <https://www.phsalzburg.at/forschung-entwicklung/publikationen/phscript-hochschulschriften/>).

Tabelle 1 zeigt die deskriptiven Statistiken jeweils für den kognitiven und praktischen Aspekt in allen Kompetenzbereichen.

Vorzeichentests zum Median-Vergleich jeweils zwischen den kognitiven und praktischen Aspekten der Kompetenzen erweisen sich alle als statistisch signifikant ( $z$ -Werte zwischen  $z=7.403$  und  $z=9.387$ ;  $\alpha<.001$ ) zugunsten des kognitiven Aspekts, d.h. das Wissen ist in allen Kompetenzbereichen zu Beginn des Studiums höher ausgeprägt als die Anwendung. In Abbildung 1 sind die selbst eingeschätzten Kompetenzlevels in allen Kompetenzbereichen für beide Aspekte dargestellt.

Tab. 1: Ausprägung der Kompetenzen im 1. Semester

	Kognitiver Aspekt (Wissen)				Praktischer Aspekt (Anwendung)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
Personale Kompetenz	2.22	1.37	.33	5.75	1.79	1.26	.00	5.44
Soziale Kompetenz	1.90	1.43	.13	6.00	1.42	1.32	.00	5.75
Führungskompetenz	1.36	1.33	.00	5.43	.90	1.24	.00	.543
<b>Theorie- und Fachkompetenz</b>	1.15	1.13	.00	5.00	.83	1.05	.00	5.00
<b>Sprachkompetenz</b>	1.73	1.17	.13	5.75	1.25	1.14	.00	5.63
<b>Methoden- und Planungskompetenz</b>	1.13	1.15	.00	5.25	.69	1.01	.00	5.13
<b>Gesellschaftskompetenz</b>	1.45	1.21	.13	5.63	.81	1.09	.00	5.38
<b>Forschungskompetenz</b>	1.44	1.12	.00	5.00	1.10	1.03	.00	4.86

Die internen Konsistenzen der FEMOLA Skalen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums liegen alle zwischen  $\alpha=.709$  und  $\alpha=.829$ . Die Studierenden im 1. Semester geben an, das Lehramtsstudium vor allem wegen ihres pädagogischen Interesses ( $M=3.822$ ,  $SD=.274$ , Skala von 1 *trifft gar nicht zu* bis 4

*trifft völlig zu*) und ihrer Fähigkeitsüberzeugung ( $M=3.255$ ,  $SD=.435$ ), weniger wegen der Nützlichkeit des Studiums ( $M=2.572$ ,  $SD=.544$ ), sozialer Einflüsse ( $M=2.543$ ,  $SD=.749$ ) oder geringer Schwierigkeit ( $M=1.495$ ,  $SD=.439$ ) gewählt zu haben. Die Mittelwerte der Motive *pädagogisches Interesse* und *Fähigkeitsüberzeugung* unter-

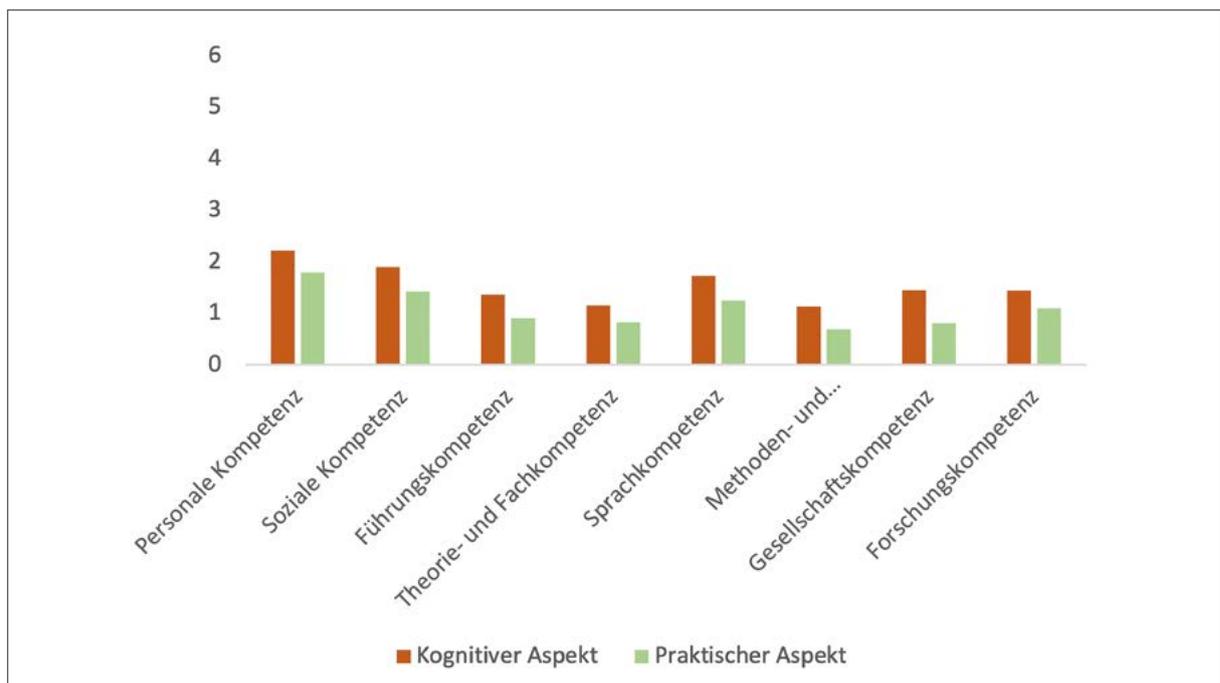


Abb. 2: Selbst eingeschätzte Kompetenzlevels im 1. Semester Primarstufe

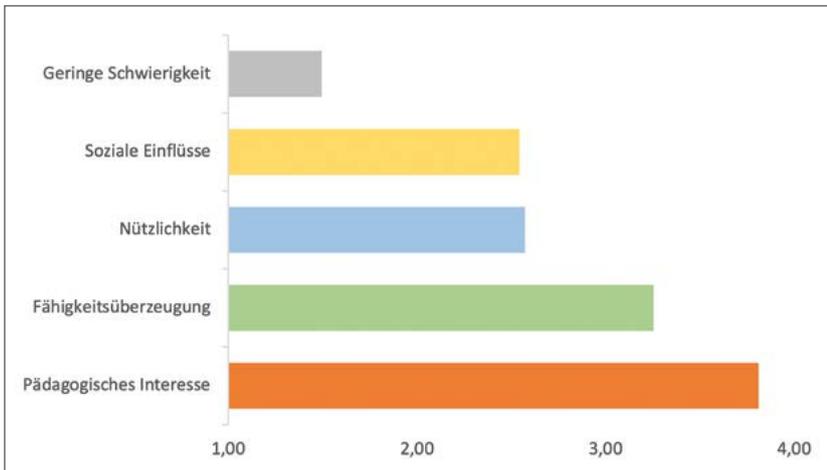


Abb. 3: Mittelwerte der Motive für die Studienwahl

scheiden sich statistisch signifikant von allen anderen Motiven (t-Werte zwischen  $t=9.413$  und  $t=45.952$ ;  $\alpha < .001$ ). Abbildung 2 illustriert die Mittelwerte der Motive für die Studienwahl.

Die Lehrer\_innen-Interessen-Skalen (LIS) sind ebenfalls reliabel (alle zwischen  $\alpha=.710$  und  $\alpha=.812$ ). Das Interesse der Studierenden im 1. Semester ist an allen Tätigkeiten (Unterricht gestalten, soziale Beziehungen fördern, auf spezifische Bedürfnisse eingehen, Verhalten kontrollieren und beurteilen, mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten, sich fortbilden) eher hoch, am höchsten für soziale Beziehungen fördern ( $M=4.543$ ,  $SD=.456$ , Skala von 1 sehr ungerne bis 5 sehr gern) sowie für Unterricht gestalten

( $M=4.401$ ,  $SD=.413$ ) und am niedrigsten für mit Eltern und Kolleg\_innen zusammenarbeiten ( $M=4.003$ ,  $SD=.587$ ).

Die Lehrer\_innen-Selbstwirksamkeitsskala ist ausreichend reliabel mit  $\alpha=.696$ . Die Studierenden im 1. Semester schätzen sich als eher selbstwirksam in Bezug auf den Lehrberuf ein mit  $M=3.425$  ( $SD=.315$ ) auf einer Skala von 1 stimmt nicht bis 4 stimmt genau.

In der Kurzskaala des Fragebogens Lernstrategien im Studium (KLIST) ergeben sich reliable Skalen für Oberflächen- und Tiefenstrategien, Metakognitive Strategien und für Strategien internen und externen Ressourcenmanagements mit internen

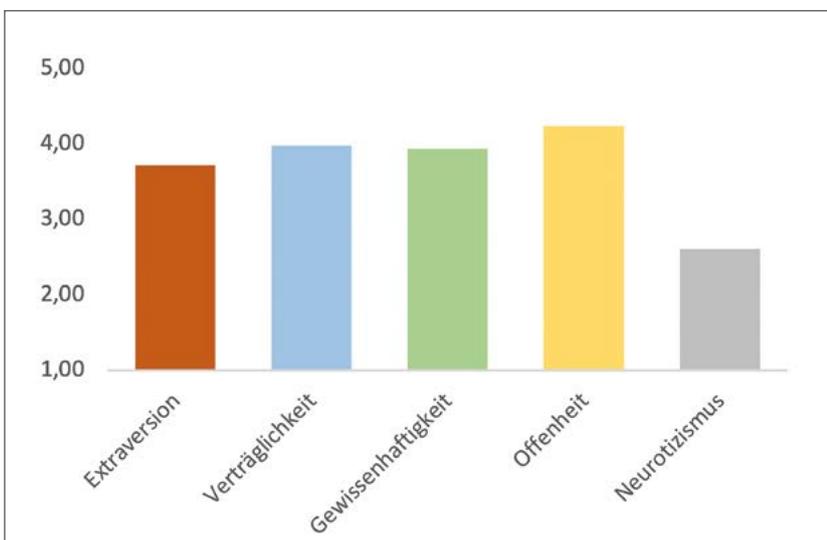


Abb. 4: Persönlichkeitsmuster der Lehramtsstudierenden

Konsistenzen zwischen  $\alpha=.734$  und  $\alpha=.881$ . Die Studierenden im 1. Semester wenden alle Arten von Strategien im Mittel mäßig oft an (Mittelwerte zwischen  $M=3.317$ ,  $SD=1.098$  für Oberflächenstrategien und  $M=3.602$ ,  $SD=.650$  für Metakognitive Strategien auf einer Skala von 1 *sehr selten* bis 5 *sehr oft*).

Die BFI10 sind Kurzskalen zur Messung der BIG5 Persönlichkeitseigenschaften (validiert durch Rammstedt et al., 2013), die jede der BIG5 nur mit zwei Items misst. Für die Lehramtsstudierenden im 1. Semester Primarstufe zeigen sich im Mittel günstige Ausgangsbedingungen der Persönlichkeitsmuster (eher extravertiert  $M=3.718$ ,  $SD=.916$ , verträglich  $M=3.976$ ,  $SD=.992$ , gewissenhaft  $M=3.936$ ,  $SD=.994$  und offen  $M=4.234$ ,  $SD=1.037$ , weniger neurotisch  $M=2.605$ ,  $SD=.909$ ). In Abbildung 2 ist das mittlere Persönlichkeitsmuster dargestellt.

## Diskussion

Die Studierenden starten in das Studium mit erwartungsgemäß eher niedrigen Kompetenzniveaus, die sich meist zwischen Niveau 0 (kein Wissen/keine Anwendung) und Niveau 2 (Grundlagen) bewegen. Im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen schätzen die Studierenden zu Beginn des Studiums ihre personale Kompetenz sowohl im Wissen als auch in der Anwendung am höchsten ein. Am niedrigsten schätzen die Studierenden ihr Wissen in der Theorie- und Fachkompetenz und ihre Anwendung in der Methoden- und Planungskompetenz ein. Insgesamt zeigt sich sowohl im Wissen als auch in der Anwendung für alle Kompetenzbereiche des Salzburger Kompetenzmodells viel Spielraum zur eigenen Potenzialentfaltung im Studienverlauf. In den weiteren Projektphasen wird verfolgt, wie dieses Potenzial genutzt wird.

Hinsichtlich der Motivation geben die Studierenden eher intrinsische Studienwahlmotive wie z.B. ihr *Pädagogisches Interesse* als extrinsische wie z.B. die *Nützlichkeit* oder eine *geringe Schwierigkeit* an. Außerdem sind die Studierenden interessiert an den Tätigkeiten von Lehrpersonen

und trauen sie sich auch zu. Dies stellt nach der Erwartungs-Wert-Theorie (Eccles & Wigfield, 2002) eine günstige Ausgangsbedingung für die weitere Kompetenzentwicklung dar. Der Einsatz von Lernstrategien könnte durchaus noch ausgebaut werden und könnte sich im Laufe des Studiums hinsichtlich des Musters eingesetzter Strategien verändern, da unterschiedliche Strategien in verschiedenen Situationen und Zeitpunkten des Studiums unterschiedlich relevant sein könnten (Klug & Popelka, im Druck; Dresel et al., 2015). Hinsichtlich der Persönlichkeitsmuster ist die Ausgangslage günstig. Hier vorgefundene Muster korrelieren üblicherweise mit der Zufriedenheit im Beruf (Mayr & Neuweg, 2006).

## Schlussfolgerungen

Die Studierenden im 1. Semester bringen durch ihre Studienwahlmotive, ihr hohes Interesse, ihre Selbstwirksamkeit und ihr Persönlichkeitsmuster bei noch niedrig ausgeprägten Kompetenzen eine günstige Ausgangslage zur Entfaltung ihrer Potenziale hin zu Kompetenzen mit, die es nun im weiteren Studienverlauf auch hinsichtlich ihres Zusammenspiels zu evaluieren gilt. Im Curriculum sollten alle Kompetenzbereiche abgedeckt und sowohl im kognitiven als auch im praktischen Aspekt gefördert werden. Inwieweit dies gelingt und an welchen Stellen möglicherweise noch optimiert werden kann, wird die Längsschnittstudie und ein späterer Vergleich mit intendierten Kompetenzniveaus für alle Kompetenzbereiche zeigen. Um die Potenziale der Studierenden bestmöglich fördern und zu möglichst hohen Kompetenzlevels entwickeln zu können, sollten die Katalysatoren im Entwicklungsprozess, wie sie in den Begabungsmodellen (Gagné, 2010; Subotnik et al., 2011) dargestellt sind, berücksichtigt werden. Unter extern förderliche Faktoren fallen u.a. institutionelle Förderangebote, die seitens der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig bereitgestellt werden könnten. Möglichkeiten wären hier beispielsweise *Mentoring-* oder *Enrichment-Angebote* oder auch Möglichkeiten der *Akzeleration*. Heterogenität bzw. Diversität von Studierenden im kulturellen, sozialen, finanziellen und persönlichen Bereich sollten in ihrer ganzen Qualität Anerkennung finden

und als Ressource genutzt werden, wie es an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig bereits gelebt wird. Hinsichtlich der intrapersonalen, psychosozialen Faktoren könnten Lehrende, wie Subotnik et al. (2011) es in ihrem Modell beschreiben, zu Beginn des Studiums versuchen, möglichst motivationsförderlich (*teaching for falling in love*), später möglichst selbstregulations- und kompetenzförderlich (*teaching for technique*) zu unterrichten und den Studierenden schließlich, z.B. im Master- bzw. anschließenden PhD-Studium, vor allem beratend zur Seite zu stehen, damit die Studierenden ihre persönliche Nische auf dem Weg zur Eminenz finden können (*mentoring for personalized niche*). Auch die Persönlichkeitsentwicklung, die im Curriculum der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig dezidiert durch zwei Lehrveranstaltungen zu Studienbeginn zur Persönlichkeitsbildung und Potenzialentfaltung behandelt wird, sollte dabei berücksichtigt werden.

## Literatur

- Bergsmann, E., Klug, J., Först, N., Burger, C. & Spiel, C. (2017). The Competence Screening Questionnaire for Higher Education: Adaptable to the needs of a study programme. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(4), 537–554.
- Bergsmann, E., Schultes, M.-T., Winter, P., Schober, B. & Spiel, C. (2015). Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and Program Planning*, 52, 1–9.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Braunsteiner, M.-L., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hrsg.). (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Graz: Leykam.
- Cohn, R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T., ... Wimmer, B. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: Conceptual model and empirical evidence from expert interviews. *Studies in Higher Education*, 1–17.
- Eccles, S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Entwicklungsrat PädagogInnenbildung NEU. (2013). Professionelle Kompetenzen von Pädagoginnen. Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013. Abgerufen von [https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle\\_Kompetenzen\\_von\\_PaedagogInnen\\_Zielperspektive.pdf](https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen_Zielperspektive.pdf)
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81–99.
- Hartig, J., Klieme, E. & Leutner, D. (2008). *Assessment of competencies in educational contexts*. Göttingen: Hogrefe.
- Hlawatsch, A. & Raue, C. (2011). The shift from teaching to learning. Eine überfällige Anpassung der Evaluationskonzepte des Hochschulcontrollings. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 20(1), 155–170.
- Kelchen, R. (2015). The landscape of competency-based education. Enrollments, demographics, and affordability. *AEI Series on Competency-Based Higher Education*. Washington: American Enterprise Institute.
- Leutner, D., Fleischer, J., Grünkorn, J. & Klieme, E. (Eds.). (2017). *Competence Assessment in Education. Research, Models and Instruments*. Heidelberg: Springer.
- Klingsieck, K.B. (2019). Kurz und knapp – die Kurzskaala des Fragebogens „Lernstrategien im Studium“ (LIST). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32, 249–259.
- Klug, J. & Popelka, L. (im Druck). Die Bedeutung selbstregulierten Lernens beim Übergang von der Schule zur Universität – Eine explorative Interviewstudie aus der Perspektive Studierender. *Tagungsband GfHf*.
- KMK. (2004). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschlandland (Hrsg.). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Abgerufen von [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)
- Mayr, J. (1998). Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 111–125). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. & Neuweg, G.H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innenforschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innenbildung. In U. Greiner & M. Heinrich (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Münster: LIT.
- NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2020). *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis* (3. Aufl.). Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84.
- Rammstedt, B., Kemper, C.J., Klein, M.C., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2013). Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit. 10 Item Big Five Inventory (BFI-10). *methoden, daten, analysen*, 7(2), 233–249.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (2002). WirkLehr. Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv*. Trier: ZPID.
- Shavelson, R.J. (2010). On the measurement of competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 41–63.
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P. & Calvert, E. (2020). The Effectiveness of Current Interventions to Reverse the Underachievement of Gifted Students: Findings of a Meta-Analysis and Systematic Review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132–165.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F.C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

# Masterthesen zu Themen aus der Begabungsförderung

Gundula Wagner, Christina Egger

*Der vorliegende Beitrag will Anregungen geben, wie praktische Problemstellungen aus der Begabungsförderung in wissenschaftliche Fragestellungen übersetzt werden können. Anhand von zwei Fallbeispielen wird aufgezeigt, welche Theorien sich hinter den praktischen Problemstellungen verbergen, welche Forschungsfragen sich daraus ableiten lassen und welche Untersuchungsdesigns sich anbieten, um diese zu beantworten.*

## Einleitung

Eine Masterthesis an einer Pädagogischen Hochschule zu verfassen, bedeutet für Studierende, sich mit berufsfeldbezogener Forschung auseinandersetzen zu müssen. Im Unterschied zur Grundlagenforschung sollten praxisrelevante Fragestellungen aufgegriffen und beantwortet werden. Dennoch müssen Studierende auch in der berufsfeldbezogenen Forschung theoriegeleitet argumentieren, wollen sie nicht die Spielregeln der Wissenschaftlichkeit verletzen. Während man sich also in der Grundlagenforschung ausschließlich in einem theoretischen Bezugsrahmen bewegt, muss man in der berufsfeldbezogenen Forschung den Schritt von der Praxis in die Wissenschaftlichkeit und wieder zurück auf eine praktische Ebene bewerkstelligen. Gerade Studierenden fallen diese Schritte oftmals schwer.

## Fallbeispiele aus der Praxis

*Beispiel 1:*

*Im Rahmen der Begabungs- und Interessensförderung wird an einem Schulstandort ein Chemiekurs für Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse Grundschule angeboten. Die Aufgabenstellung lautet, sich mithilfe angebotener Materialien (Lebensmittel und ungefährliche Chemikalien) Forschungsfragen zu überlegen, Versuche durchzuführen und die Entdeckungen in einem Forschungstagebuch zu notieren. Im Laufe des mehrtägigen Kurses gelingt es den Schülerinnen und Schülern nicht, die Aufgabenstellung systematisch zu lösen, stattdessen kommen sie über das „Pantschen“ mit verschiedenen Materialien nicht hinaus. Die Kursleitung ist dementsprechend frustriert.*

*Beispiel 2:*

*Felix, ein hochbegabter Schüler, geht in die 3. Klasse einer Grundschule mit einem qualitätsgeprüften Schwerpunkt in Begabungsförderung. Einige Lehrpersonen des Kollegiums haben entsprechende Fortbildungen besucht und es gibt regelmäßig schulübergreifende Förderangebote, wie z.B. Talenttage. Betritt man Felix' Klasse, fällt auf, dass einige Klassenkamerad\_innen aufgrund von Klassenwiederholung deutlich älter sind und es eine höhere Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Muttersprache gibt. Das Ergebnis einer standardisierten Testung ergibt ein insgesamt niedriges Leistungsniveau der Klasse, auch Felix zeigt nur durchschnittliche Leistung.*

## Forschendes Lernen als theoretische Grundlage für Fallbeispiel 1

Fallbeispiel 1 thematisiert eine Problemstellung zum *Forschenden Lernen*, aus der sich sehr leicht eine unterrichtsrelevante Fragestellung für die Begabungsförderung ableiten lässt. Diese könnte lauten: Wie kann *Forschendes Lernen* besser gelingen? Um diese Fragestellung wissenschaftlich beantworten zu können, gilt es zunächst den Begriff „besser“ zu definieren. Dies erfolgt durch eine Auseinandersetzung mit evidenzbasierter Literatur aus dem Bereich des *Forschenden Lernens* und infolgedessen mit den damit einhergehenden Theorien, die wiederum auf der Lerntheorie des *Konstruktivismus* aufbauen. Demnach erweitern Kinder aktiv ihr Verständnis von Phänomenen, indem sie sich gezielt Fragen dazu stellen oder eines situativ auftretenden Problems gewahr werden. Sie sammeln Evidenzen, verbalisieren ihre Beobachtungen und formulieren auf Basis der Daten eine Schlussfolgerung.

Jähn (2019, S. 108) spricht für die Grundschule von einer „Anbahnung forschenden Lernens“, da Kinder nur für sich selbst und nicht für Dritte „neue“ Erkenntnisse erlangen. Forschungsorientiertes Lernen in der Grundschule bietet jedoch nicht nur die Möglichkeit, ein vertiefendes inhaltliches Verständnis zu erwerben. Ein weiteres wesentliches Ziel liegt in der aktiven Reflexion des eigenen Lernprozesses, um durch den immer wiederkehrenden Prozess des Fragenstellens, des gemeinsamen Suchens nach Lösungen und des Dialogs (Jähn, 2019) in einfacher, didaktisch reduzierter Weise auch zu ersten Einsichten über die Herangehensweisen und Methoden (z.B. intuitives Verständnis von Variablenkontrolle) von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu kommen. Um aber die angesprochenen Aspekte überhaupt thematisieren zu können, ist es erforderlich, gezielt Erklärungs- und Argumentationsphasen im forschungsorientierten Lernen zu integrieren (Minner, Levy & Century, 2010).

Wie Bertsch (2016) jedoch aufzeigt, setzen Lehrpersonen forschungsorientiertes Lernen oft mit handlungsorientiertem Lernen gleich. Es liegt ein deutlicher Fokus auf Aktivitäten wie Experimentieren, Recherchieren, Manipulieren, Messen, Planen oder Skizzieren, die allein nicht dazu geeignet sind, das inhaltliche und epistemologische Verständnis der Kinder zu erweitern (Roth, 2014). Im Sinne der Begabungsförderung ist es notwendig, dass Beobachtungen der Kinder gemeinsam diskutiert und im Bezug auf die vorher aufgestellten Hypothesen reflektiert werden.

### Von der wissenschaftlichen Problemstellung zur Forschungsfrage

Die in der Literatur diskutierte wissenschaftliche Problemstellung hinter Fallbeispiel 1 zeigt auf, dass forschungsorientiertes Lernen gerade in der Grundschule im Spannungsfeld zwischen einem lustvollen, freien Ausprobieren verschiedener Experimente und einem zielgerichteten Nutzen von Experimenten zur Beantwortung einer Fragestellung steht. Lehrpersonen sind einerseits gefordert, den Unterricht so offen zu gestalten, dass altersadäquat selbstständiges Arbeiten ermöglicht wird, die Kinder den Raum haben, ei-

gene Fragen zu stellen, Zugänge zu finden oder Hypothesen frei zu formulieren. Dennoch ist es andererseits notwendig, dass Lehrpersonen Verantwortung für den Lernprozess der Kinder übernehmen und sie beim Planen, Durchführen und Dokumentieren ihrer Untersuchungen sowie beim Zusammenfassen und Diskutieren der Ergebnisse (z.B. durch „Scaffolding“-Maßnahmen) unterstützen. Gerade das Ziehen von Schlussfolgerungen gelingt Kindern dieser Altersgruppe oftmals nicht ohne Unterstützung. Forschungsorientiertes Lernen, das den praktischen Anspruch hat „besser“ zu gelingen, muss demnach gezielte Hilfestellungen beinhalten, welche somit zum Gegenstand der wissenschaftlichen Fragestellung werden. Diese könnte lauten:

*Wie gestalten Lehrpersonen Erklärungs- und Argumentationsphasen im forschungsorientierten Lernen im Sachunterricht?* (in Anlehnung an Fong & Slotta, 2018, S. 535). Diese Forschungsfrage ließe sich in einer qualitativen Beobachtungsstudie z.B. mittels Videographien oder Unterrichtsbeobachtungen beantworten.

### Mögliches Untersuchungsdesign

- In der Einleitung der Masterthesis wird ausgehend von einer Beobachtung wie in Fallbeispiel 1 zur wissenschaftlichen Fragestellung übergeleitet (siehe oben).
- Die theoretischen Ausführungen beginnen mit einer allgemeinen Einführung zum Konstruktivismus und dem *Forschenden Lernen* (siehe oben).
- Spezifische Grundlagen zur Bedeutung von Reflexionsphasen im forschungsorientierten Lernen finden sich beispielsweise bei Minner et al. (2010) oder Reitinger (2013). Theoretische Überlegungen, welche Elemente Lehrpersonen in Reflexionsphasen nutzen könnten, um die Kinder beim Kommunizieren ihrer Beobachtungen und beim Ziehen von Schlussfolgerungen zu unterstützen, sind aus der Literatur abzuleiten. Hilfreich könnten hierbei Ausführungen zu „Scaffolding“-Maßnahmen (z.B. Meschede, Steffensky, Wolters & Möller, 2015) sein.
- Mit der Unterrichtsbeobachtung lassen sich Reflexionsphasen im forschungsorientierten

Lernen im Sachunterricht beschreiben. Es wird beispielsweise ersichtlich, ob Lehrpersonen auf „Scaffolding“-Maßnahmen zurückgreifen, um Kinder beim Argumentieren und Ziehen von Schlussfolgerungen zu unterstützen.

- Ziel der Masterthesis könnte sein, einen Zyklus an „Scaffolding“-Maßnahmen der Lehrenden zu beschreiben, wie er sich bei Fong und Slotta (2018) findet.

### Systemtheorien als Grundlage für Fallbeispiel 2

Fallbeispiel 2 thematisiert eine Problemstellung aus dem Themenbereich der Schulentwicklung. Wie schon in Fallbeispiel 1 lässt sich auch hier zunächst eine praktische Fragestellung ableiten. Diese könnte lauten: Wie können begabte Schüler wie Felix durch schulweite Maßnahmen besser gefördert werden? Auch hier gilt es, den Begriff „besser“ unter Bezugnahme auf die wissenschaftliche Literatur zu definieren. Einen möglichen Zugang bieten die folgenden Systemtheorien.

Bronfenbrenner (1981) benennt in seinem wohl bekanntesten *systemischen Modell* eine Mikro-, Makro- und Mesoebene. Diese sind aber nicht zwei-, sondern dreidimensional zu denken, was sich am besten anhand des Bilds einer „Russischen Puppe“ erklären lässt: Das einzelne Kind steckt in einer ganz bestimmten Klasse (Mikroebene), diese wiederum steckt in einer ganz bestimmten Schule (Makroebene), diese in einem ganz bestimmten Schulbezirk (Mesoebene) usw.

Das Erkenntnisinteresse systemischer Begabungsforschung gilt nun den Wechselbeziehungen der Systeme bzw. der Ebenen zueinander, wie sie Ziegler (2005) in seinem *Aktiotopmodell* beschreibt. Gemäß einer systemischen Denkweise umfasst ein Aktiotop neben dem Individuum auch seine spezifische Umwelt (= Soziotop), mit der das Individuum handelnd interagiert.

Von pädagogischem Interesse ist vor allem das Lernsoziotop Klasse oder Schule. Nach Ziegler und Stöger (2013) stellt systemische Begabungs-

förderung sowohl die Frage nach dem Vorhandensein von Lerngelegenheiten, den sogenannten Bildungskapitalen, als auch die Frage nach den persönlichen Ressourcen der Personen, den sogenannten Lernkapitalen, die diese benötigen, um die entsprechenden Bildungskapitale auch nützen zu können. Betrachtet wird nicht die Begabung als Potenzial, sondern bereits erbrachte Leistung, d.h. es wird retrospektiv untersucht (Preckel & Vock, 2013). Gemäß einem systemischen Ansatz wird Leistungsexzellenz als *gelingenes Zusammenspiel verschiedener Systeme bzw. Ebenen* definiert.

### Von der wissenschaftlichen Problemstellung zur Forschungsfrage

Die wissenschaftliche Problemstellung hinter Fallbeispiel 2 zeigt, dass Schulentwicklung zum Thema Begabungsförderung, will sie in einem praktischen Verständnis „besser“ sein, immer die Wechselwirkungen im Blick haben muss, die somit zum Untersuchungsgegenstand werden. Felix' Lernkapital in Form seiner Intelligenz ist alleine nicht ausreichend. Die Lernerfahrungen in einzelnen Klassen (Mikroebene) können unterschiedlich sein, obwohl es einen schulspezifischen Schwerpunkt (Makroebene) in Begabungsförderung gibt. In der Klasse von Felix, in seinem Aktiotop, haben viele Kinder scheinbar nicht die entsprechenden Lernkapitale, um das Bildungskapital der Schule nützen zu können, und beeinflussen damit Felix' schulisches Bildungskapital. Andererseits gelingt es auch nicht, Felix' Lernkapital als Bildungskapital für seine Mitschülerinnen und Mitschüler zu nützen.

Im Rahmen einer Masterthesis wird ein systemischer Blick auf Begabungsförderung am besten anhand eines qualitativen Untersuchungsdesigns eingenommen. Da systemische Begabungsforschung Leistungsexzellenz retrospektiv untersucht, werden im Idealfall hochleistende Schülerinnen und Schüler untersucht. Eine mögliche aus der Theorie abgeleitete Fragestellung passend zur Problemstellung in Fallbeispiel 2 könnte lauten: *Welche Formen nehmen die sozialen Ungleichheiten von hochleistenden Schülerinnen und*

Schülern an und wie ist die Vielfalt ihrer schulischen Erfahrungen damit verbunden? (in Anlehnung an Rasmussen & Rasmussen, 2015, S. 477).

## Mögliches Untersuchungsdesign

- In der Einleitung der Masterthesis wird ausgehend von einer Beobachtung wie in Fallbeispiel 2 zur wissenschaftlichen Fragestellung überleitet (siehe oben).
- Die theoretischen Ausführungen beginnen mit einer allgemeinen Einführung zu Systemtheorien und dem Aktiotopmodell (siehe oben).
- Eine weiterführende Klassifikation von für Bildungserfolg notwendigen Soziotopen findet sich bei Reutlinger (2013). Daraus lassen sich Kategorien zu günstigen Strukturen ableiten und diese können den tatsächlichen Rahmenbedingungen gegenübergestellt werden.
- Im Rahmen einer Einzelfallanalyse an einem konkreten Schulstandort werden die Schülerinnen und Schüler zu ihren Lernerfahrungen interviewt oder, abhängig vom Alter, beobachtet. Informationen zum sozioökonomischen Hintergrund lassen sich bei den Lehrpersonen erfragen.
- Mittels qualitativer Inhaltsanalyse können die Daten auf die Beziehungen zwischen schulischem Bildungskapital bzw. sozioökonomischem Hintergrund einerseits sowie dem individuellen Lernkapital andererseits durchleuchtet werden.
- Ziel der Masterthesis könnte sein, Typen von hochleistenden Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Umwelt zu beschreiben. Ein Beispiel für eine solche Typologiebildung findet sich bei Rasmussen und Rasmussen (2015).

## Fazit

Ausgehend von praktischen Fallbeispielen aus der Begabungsförderung wurden Theorien zur Erklärung der Phänomene aufgespürt. Ist das wissenschaftliche Problem hinter dem Alltagsphänomen erkannt, ist das Formulieren einer entsprechenden Forschungsfrage deutlich leichter. Die angebotenen Musterfragen einschließlich möglicher

Untersuchungsdesigns und möglicher Erkenntnisse sollen Studierenden Hilfestellung geben. Noch nicht thematisiert wurde der Schritt von den Forschungsergebnissen hin zu deren praktischem Nutzen, wie er in der Zusammenfassung einer Masterthesis erfolgt. Praktische Schlussfolgerungen aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Fallbeispiel 1 könnten Überlegungen zu Fortbildungsmaßnahmen von Lehrenden im Bereich des „Scaffoldings“ sein. Aus den Erkenntnissen zu Fallbeispiel 2 über einzelne Typen hochleistender Schülerinnen und Schüler müssten Überlegungen zu systemischen Fördermaßnahmen gezogen werden für den Fall, dass die Leistungen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern ausbleiben.

## Literatur

- Bertsch, C. (2016). Forschendes Lernen in naturwissenschaftlichen Sachunterricht – Theoretische Grundlagen und Rahmenbedingungen in Österreich. *GDSU-Journal*, 5, 9–28.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fong, C. & Slotta, J.D. (2018). Supporting communities of learners in the elementary classroom: the common knowledge learning environment. *Instructional Science*, 46, 533–561.
- Jähn, D. (2019). Zur Anbahnung Forschenden Lernens im Sachunterricht. In M. Knörzer, L. Förster, U. Franz & A. Hartinger (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 29, S. 107–121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meschede, N., Steffensky, M., Wolters, M. & Möller, K. (2015). Professionelle Wahrnehmung der Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. Theoretische Beschreibung und empirische Erfassung. *Unterrichtswissenschaft*, 43, 317–335.
- Minner, D.D., Levy, A.J. & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 474–496.
- Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Rasmussen, A. & Rasmussen, P. (2015). Conceptions of student talent in the context of talent development. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28, 476–495.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 12)*. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Reutlinger, M. (2013). Attentatives Kapital bei Mädchen in MIINT. *Journal für Begabtenförderung*, 13, 23–29.
- Roth, K.J. (2014). Elementary Science Teaching. In N.G. Lederman & S.K. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education. Volume II* (pp. 361–394). New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Ziegler, A. (2005). The actiotop model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (pp. 411–434). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2013). Bildungs- und Lernkapitale. *Journal für Begabtenförderung*, 13, 4–22.

# Potenzialförderung für Schulleitung – wie geht das?

Klaus-Michael Rühland

*Die Anforderungen an Führung im Kontext Schule sind hoch, die Herausforderungen komplex. Unterstützen die Institute der Fort- und Weiterbildung I und II der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig Schulleiter\_innen, sich im „Dschungel der Führung“ zurechtzufinden? Gelingt es, die Potenziale der Schulleiter\_innen in Form besonderer Expertise zu fördern und sie bei der Erweiterung ihres Handlungsrepertoires zu unterstützen? Um Antworten auf diese Fragen zu geben, sind hier Blitzlichter aus dem Bereich Führungskräfteentwicklung und Schulmanagement dargestellt.*

## **Was ist das Ziel des österreichischen Schulsystems und wie kann es erreicht werden? Die Schulautonomie**

Junge Menschen ihren Begabungen und Stärken entsprechend auf ein selbstbestimmtes Leben vorzubereiten, damit sie sich entfalten, ihre Chancen nutzen und positive Lebensperspektiven entwickeln können, das ist das Ziel des österreichischen Schulsystems (BMBWF, 2019b, S. 3). Wie soll dieses Ziel erreicht werden, wer dreht an den Schrauben, um den Weg dorthin zu weisen?

Um dieses Ziel zu erreichen, bekommen Schulen die Möglichkeit, selbstverantwortlich und eigenständig pädagogische Konzepte und Organisationsformen zu definieren, die soziale Zu- und Festschreibungen überwinden und zur Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit beitragen. Die standortbezogene Schul- und Unterrichtsentwicklung bekommt dadurch einen hohen Stellenwert. (BMBWF, 2019b, S. 3)

Durch den im Zuge des Bildungsreformgesetzes 2017 erweiterten Handlungs- und Gestaltungsspielraum (BMBWF, 2018, S. 3) wird die Entscheidung darüber, wie die gewonnenen organisatorischen, pädagogischen und personellen Freiräume bestmöglich für den Bildungserfolg der Schüler\_innen genutzt werden, an Schulstandorten gefällt (BMBWF, 2020).

## **Wer ist verantwortlich für die Umsetzung? Die Schulleitung**

Dreh- und Angelpunkt in der Umsetzung der autonomen Schule ist die Schulleitung, die vor

der Chance und Herausforderung steht, ihre Schule als selbstverantwortete, chancengebende und qualitätsorientierte Organisation (BMBWF, 2020) zu leiten, um gemeinsam mit ihrem Team Zukunft zu gestalten. Obwohl dieser Artikel auf den Erwerb von Expertise als Schulleiter\_in fokussiert, soll hier der Bezug zu einem Modell der Begabungs- und Begabtenförderung hergestellt werden, dem systemischen Aktiotop-Modell (Ziegler, 2009, S. 15). Der Fokus der Begabungsförderung wird von der begabten Person in Richtung des gesamten Systems verlagert, welches sich im Sinne der Potenzial- und Begabungsförderung aller Beteiligten optimieren soll. Folglich liegt die Hauptverantwortung für eine gelingende Begabungs- und Begabtenförderung bei allen Beteiligten des Systems. Der folgende Absatz bestätigt das Aktiotop-Modell.

Die autonome Schule (BMBWF, 2019a, S. 19) trägt Verantwortung für die Schaffung der optimalen Rahmenbedingungen für den Bildungserfolg der Schüler\_innen, für die Gestaltung und (Weiter-)entwicklung von Lehr- und Lernprozessen. Dabei gilt: Je vielfältiger die pädagogischen Freiräume genutzt werden, desto beträchtlicher ist die Leistung des gesamten Systems. Unter strategischen Steuerungsprozessen und Instrumenten (BMBWF, 2019a, S. 28) sind autonome Schwerpunkte, ein passgenaues pädagogisches Konzept und Qualitätsmanagement gemeint, also die systematische, evidenzbasierte Qualitätsentwicklung. Die Akteur\_innen in der autonomen Schule, die zum Gelingen beitragen, sind Pädagog\_innen, Unterstützungspersonal sowie Schulpartner und Schulleitung (BMBWF, 2019a, S. 21). Dieses Video erklärt die wichtigsten Eckpunkte der Schulautonomie:



Video: Die autonome Schule

Wie das Schulleitungsprofil (BMBWF, 2019b, S. 3) darstellt, trägt die Schulleitung Verantwortung für einen bestmöglichen Bildungserfolg von Schüler\_innen. Sie verantwortet:

- die Entwicklungs- und Reflexionsprozesse am Standort (unter Beteiligung der Lehrer\_innen, Schüler\_innen, Eltern und aller anderen Akteur\_innen des Umfelds Schule) sowie
- die bestmögliche Nutzung aller verfügbaren Ressourcen im Hinblick auf die Zielerreichung.

Das Schulrecht stellt klar, „dass die Schulleiterin/der Schulleiter an Schulen aller Schularten der/die unmittelbare Vorgesetzte aller an der Schule tätigen Lehrpersonen und sonstigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist“ (BMBWF, 2019b, S. 3). Das Schulleitungsprofil verfolgt über den Zweck der Orientierung für Schulleitungen hinaus (BMBWF, 2019b, S. 4) noch andere Ziele:

- Es ist Teil eines gemeinsamen Führungsverständnisses österreichischer Schulen,
- es gibt Orientierung und Referenz für Schulqualitätsmanager\_innen zur Einschätzung der Wahrnehmung der Führungsaufgaben einer Schulleitung,
- es zeigt Lehrer\_innen, welche Erwartungen sie an Schulleitung haben können, und
- es ist verpflichtendes Fundament für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Schulleitungen.

Wie im Beitrag von Bögl, Deutinger und Gruber-Gratz in vorliegendem ph.script näher beschrieben wird, wirkt Schulleitung im Wesentlichen im Spannungsfeld von Erwartungen, Herausforderungen und Bedürfnissen aller Beteiligten des Systems (Seliger, 2018, S. 126). Daraus ergeben sich drei zentrale Arbeitsrichtungen der Führungspraxis beinahe von selbst (Seliger, 2018, S. 127):

- sich selbst führen,
- die Menschen führen,
- die Organisation führen.

Dieses Video erklärt die wichtigsten Eckpunkte:



Video: Das Schulleitungsprofil

Mit Blick auf die Anforderungen des Schulleitungsprofils und die gelebte Autonomie als Zielsetzung des Autonomiepakets werden der hohe Grad der Herausforderung und die Komplexität der Tätigkeit „Schule leiten“ sichtbar. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, sind aufseiten der Führenden ein langer Atem, ein enormes Maß der Organisation des Lernprozesses und Potenzial in Form besonderer Expertise gefragt. Um diese hin zu akademischer Leistungsexzellenz zu entwickeln, bedarf es professioneller Instruktionen (Ziegler, 2009, S. 12).

### Wie wird man Schulleiter\_in? Aus dem Kollegium in die Führungsrolle

Der Bereich Führungskräfteentwicklung und Schulmanagement der Institute der Fort- und Weiterbildung I und II der Pädagogischen Hochschule (PH) Salzburg Stefan Zweig übernimmt den Part der professionellen Instruktionen und vereint die verpflichtende Ausbildung der Leiter\_innen im Hochschullehrgang (HLG) *Schulmanagement* sowie die Vorbereitung angehender Führungskräfte für eine Funktionsübernahme (ab dem 01.01.2023) im HLG *Schulen professionell führen 1*. Um der komplexen Leistungsentwicklung der Teilnehmenden gerecht zu werden, bedarf es komplexer Förderung (Ziegler, 2009, S. 11). Deshalb sind die Lernprozesse dieser HLGs in Form der Curricula im Sinne des Deliberate Practice (Ziegler, 2009, S. 13) durchgeplant und organisiert, sie sind also auf die speziellen Lernbedürfnisse zugeschnitten und werden dem steigenden Expertisegrad der Lernenden angepasst.

Um Schulleiter\_innen in Funktion außerhalb der HLGs begleitend zu unterstützen, bietet der Be-

reich weiterhin fakultativ ein Fortbildungsprogramm als Enrichment-Angebot im Sinne der Entwicklungsunterstützung (Gagné, 2010a, S. 85) – die sogenannten „Programmblickpunkte Schulleitung“.

### Schulmanagement – die Ausbildung für Schulleiter\_innen

Im HLG *Schulmanagement* werden Schulleiter\_innen nach Funktionsübernahme im Ausmaß von 15 ECTS-AP begleitend sowohl in ihrer Führungsrolle als auch in pädagogischen und administrativen Aufgaben unterstützt. Mehr Informationen dazu hier:



HLG SMM

Neu in der Qualifikation von Schulleiter\_innen ist der HLG *Schulen professionell führen* (60 ECTS-AP), auf welchen im Artikel „Potenzial zur Führung? Schulleiter\_innen wünschen sich eine Vorbereitung“ in diesem ph.script näher eingegangen wird. Wie und ob sich Potenziale von angehenden Schulleiter\_innen entfalten, wird im Forschungsprojekt „Schulleiter\_in werden: Becoming a headmaster (ahead)“ mit der leitenden Fragestellung „Inwiefern kann der HLG *Schulen professionell führen 1* (SF1) angehende Schulleiter\_innen auf die komplexe Aufgabe der Führung vorbereiten?“ erforscht und an anderer Stelle veröffentlicht werden.

### Programmblickpunkte – das Fortbildungsprogramm für Schulleiter\_innen

Orientierung und Anhaltspunkt für die Planung und Erstellung des Fortbildungsprogramms ist neben aktuellen Entwicklungen und Anforderungen, Bedarfen der Schulleitungen und Vorgaben des BMBWF das Schulleitungsprofil. Folgende Fragen sind dabei leitend: Was kann Schulleitung unterstützen, um stark in Führung zu sein, um wertschätzend zu führen? Welche Zusammenhänge gibt es zwischen den Bereichen des Schul-

leitungsprofils *Die Organisation führen, Menschen führen und Sich selbst führen*? Dabei entstehen Programme, welche diese Bereiche nicht isoliert, sondern in ihren Zusammenhängen und Abhängigkeiten voneinander betrachten, Entwicklungsmöglichkeiten und -räume aufspannen und Schulleitungen in ihren täglichen Tätigkeits- und Aufgabenbereichen unterstützen. Mehrteiligkeit und Dauer dienen dabei nicht nur einer intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik, sondern auch der motivierenden Möglichkeit zur Vernetzung. Bedarfe für zukünftige Programme werden bei Fortbildungsveranstaltungen sichtbar und aufgenommen, aber auch durch gezielte Fragestellungen in den Evaluationen der Blöcke der Hochschullehrgänge *Schulmanagement*. Da die Programmblickpunkte für 2021/22 erst im Entstehen sind, hier ein Auszug aus dem Programm 2020/21:



Schulleitung

Schulleiter\_innen sind nicht zur Fortbildung verpflichtet, sie schöpfen freiwillig aus diesem reichlichen Angebot und können sich das für sie passende Fortbildungsprogramm zusammenstellen, um ihre individuelle, besondere Expertise weiterzuentwickeln und ihr Handlungsrepertoire zu erweitern (Ziegler et al., 2009, S. 12). Im Studienjahr 2019/20 gab es für Veranstaltungen im Rahmen der Programmblickpunkte für Schulleitung 283 Anmeldungen, im Jahr 2020/21 251.

### Wird Potenzial gefördert? Auswertungen zur Leistungsentwicklung

Zu allen Fortbildungsveranstaltungen der PH Salzburg werden im Sinne der Professionalisierung und Transparenz unterschiedliche Arten von Rückmeldungen eingeholt. Hochschullehrgänge werden standardisiert zu jedem Lehrgangsblock, bei Abschluss und ein Jahr nach Abschluss, evaluiert. Um herauszufinden, ob die aktuellen Lehr-

gangsblöcke des HLG *Schulmanagement* Leistung von Schulleiter\_innen entwickeln, Kompetenzen erweitern respektive Potenziale fördern, wurden die Rückmeldungen der derzeit laufenden Lehrgänge ausgewertet. Dazu wurden die 54 Teilnehmer\_innen der aktuellen Lehrgänge befragt. Diese Teilnehmer\_innen setzen sich aus Schulleiter\_innen unterschiedlicher Schularten zusammen: Volksschule, Mittelschule, Polytechnische Schule, Sonderschule, Allgemeinbildende höhere Schule, Berufsschule, Berufsbildende mittlere und höhere Schule, Bundesschulcluster. Die Basis dieser Befragung sind die Lehrgangsböcke 1–4, die Durchführung fand Covid-19-bedingt online statt. Hier eine kurze Darstellung der Inhalte und Aufbau des HLG *Schulmanagement*:

- Block 1–3: Führen verstehen
- Block 4–5: Schulqualität
- Block 6: Recht
- Block 7–8: Erweiterungsblöcke

Um eine Leistungsentwicklung durch die Teilnahme im HLG anhand eines quantitativen Untersuchungsverfahrens sichtbar zu machen, wurde mithilfe einer vier Punkte umfassenden Skala Antwortoptionen von *kein Zugewinn* über *niedrig* bis *hoch* und schließlich bis *sehr hoch* erhoben – die Rücklaufquote betrug 76,64%.

Folgende Fragen wurden ausgewertet:

- Wie schätzen Sie Ihren Zugewinn an neuem theoretischen Wissen (Knowhow) ein?

- Wie schätzen Sie Ihren Zugewinn an Handlungskompetenzen ein?
- Wie schätzen Sie Ihren Kompetenzzuwachs durch den Besuch des Blocks in Hinblick auf Ihre Qualifikation als Schulleiter\_in ein?

Wie im Diagramm *Zugewinn Knowhow* (Abbildung 1) ersichtlich wird, sehen 33% einen sehr hohen Zugewinn an theoretischem Wissen, 62% einen hohen, 5% wenig Zugewinn, 0% keinen Zugewinn.

Im Diagramm *Zugewinn Handlungskompetenzen* (Abbildung 2) zeigt sich ein ähnliches Bild: 29% sehen einen sehr hohen, 66% einen hohen, 5% einen geringen und 0% keinen Zugewinn an Handlungskompetenzen.

Das gleiche Bild der Einschätzung der Teilnehmer\_innen wie zur Frage nach dem Zugewinn an Knowhow ergibt sich im Diagramm *Kompetenzzuwachs* (Abbildung 3): 33% sehen einen sehr hohen, 62% einen hohen, 5% wenig und 0% keinen Zugewinn an theoretischem Wissen.

### Schlussfolgerungen und Fazit

Die Institute der Fort- und Weiterbildung haben den Auftrag, Schulleiter\_innen in Funktion zu unterstützen und „neuen“ Schulleiter\_innen im Rahmen der verpflichtenden Ausbildung Grundsteine für ihr Führungshandeln zu legen, um vorhandene Expertisen zu stärken und weiterzuentwickeln.



Abb. 1: Zugewinn an neuem theoretischen Wissen (Knowhow)



Abb. 2: Zugewinn an Handlungskompetenzen

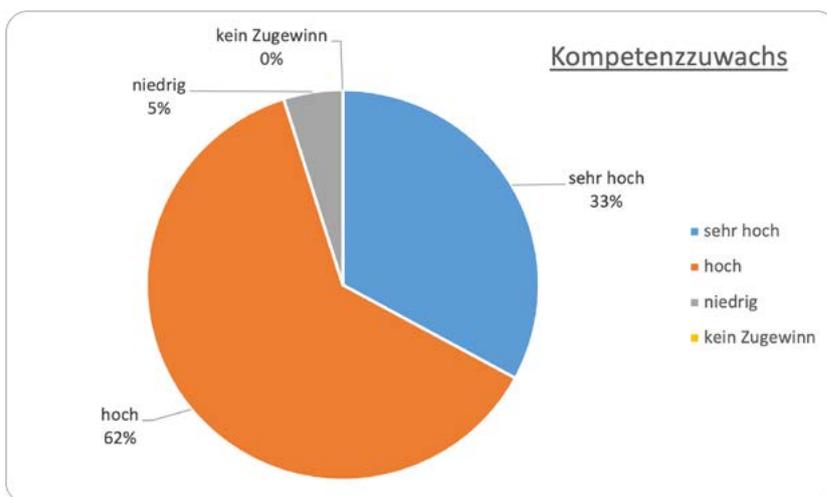


Abb. 3: Kompetenzzuwachs im Hinblick auf die Qualifikation als Schulleiter\_in

Das Fortbildungsprogramm sieht sich durch die aus eigenem Antrieb getätigten hohen Anmeldezahlen in seinem Angebot bestätigt.

Im Bereich des Schulmanagements zeigen die Evaluationen: Die Hochschullehrgänge werden professionell wahrgenommen und als unterstützend empfunden, denn von den insgesamt 76,64% betragenden Rückmeldungen sehen 95% einen hohen bis sehr hohen Zugewinn durch die Teilnahme an diesen Lehrgangsblocken des HLG Schulmanagement.

Die geführte Argumentation lässt folgenden Schluss zu: Potenzialförderung für Schulleiter\_innen ist möglich. Der Bereich Führungskräfteentwicklung und Schulmanagement der Fort- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig kann Schulleiter\_innen unterstützen und fördern – eine Bestärkung für die Arbeit des Teams.

#### Literatur

- BMBWF. (2018, September). *Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017*. Informationen zum Schulrecht. Wien: BMBWF. Abgerufen von [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/handbuch\\_schulautonomie.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/handbuch_schulautonomie.html)
- BMBWF. (2019a, Juli). *Steuerung des Schulsystems in Österreich*. Weißbuch. BMBWF.
- BMBWF. (2019b, September). *Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*. Wien: BMBWF. Abgerufen von [https://www.schulleitungsprofil\\_a4\\_bf.pdf](https://www.schulleitungsprofil_a4_bf.pdf)
- BMBWF. (2020). Ziele des Autonomiepakets – Blog zur Schulautonomie. Abgerufen 24. März 2020 von <https://www.schulautonomie.at/ueber-uns/ziele-des-autonomiepakets/>
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81–99. <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.525341>
- Seliger, R. (2018). *Das Dschungelbuch der Führung: Ein Navigationssystem für Führungskräfte* (7. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Ziegler, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. *Heilpädagogik online*. (02), 185. Abgerufen von [https://sonderpaedagogie.quibbling.de/hpo/heilpaedagogik\\_online\\_0209.pdf](https://sonderpaedagogie.quibbling.de/hpo/heilpaedagogik_online_0209.pdf)

# Potenzial zur Führung?

Schulleiter\_innen wünschen sich eine Vorbereitung

Klaus-Michael Rühland, Antonia Deutinger, Julia Klug

*Das Bildungsreformgesetz und das mit 2019 veröffentlichte Schulleitungsprofil setzen neue Maßstäbe für das Schulleitungshandeln. Mittels eines Fragebogens wurden Schulleiter\_innen befragt, wie wichtig sie eine Vorbereitung auf die Schulleitungstätigkeit empfinden und welche Kompetenzbereiche besonders relevant erscheinen. Die Ergebnisse sind ermutigend, werden doch Wunsch und Idee der neuen Qualifizierungsstrategie – in Salzburg beginnend mit 2020 – unterstrichen.*

### Einleitung

Spätestens seit der mit dem Bildungsreformgesetz 2017 erweiterten Schulautonomie gibt es grundlegende Änderungen, die sich speziell auf Führung im Kontext Schule auswirken. Schulleitungen stehen vor der Chance und Herausforderung, ihre Schule als lernende, qualitätsorientierte und gesundheitsförderliche Organisation zu leiten, um gemeinsam mit ihrem Team Zukunft zu gestalten. Die Entscheidung darüber, wie die gewonnenen organisatorischen, pädagogischen und personellen Freiräume bestmöglich für den Bildungserfolg der Schüler\_innen genutzt werden, bedeutet gelebte Autonomie (BMBWF, 2020). Somit rückt die Schulleitung in den Fokus: „Sie als Schulleiter/in sind der Schlüssel zu einer erfolgreichen, chancengebenden und selbstverantworteten Schule“ (BMBWF, 2018, S. 3). Was kann, was weiß, wie handelt eine Führungskraft, die eine solche Schule leitet?

### Die Organisation führen, die Menschen führen und sich selbst führen – das Schulleitungsprofil im Überblick

Antworten auf diese Fragen gibt das Schulleitungsprofil (BMBWF, 2019). Es dient nicht nur der Orientierung von Schulleiter\_innen. Es verfolgt darüber hinaus folgende Ziele:

- Schaffen eines gemeinsamen Führungsverständnisses an österreichischen Schulen
- Leitlinie und Referenz für Schulqualitätsmanager\_innen
- Orientierung für Lehrer\_innen in ihren Erwartungen an Schulleitung
- Fundament für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Schulleitungen (BMBWF, 2019, S. 4).

Führung wirkt im Wesentlichen im Spannungsfeld von Erwartungen, Herausforderungen und Bedürfnissen aller Beteiligten des Systems (Seliger, 2018, S. 126). Analog dazu sind im Schulleitungsprofil die Bereiche der *Organisationsführung*, der *Führung von Menschen* und der *Selbstführung* (BMBWF, 2019, S. 4) dargelegt. Diese sind in 11 Schulleitungsaufgaben strukturiert und in der Folge in wesentlichen Aktivitäten beschrieben. In vielerlei Hinsicht geht das Schulleitungsprofil von Exzellenz aus, von umfangreichem Wissen, Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten. Gleichzeitig werden Komplexität und Umfang der Tätigkeit als Schulleiter\_in sichtbar sowie die Notwendigkeit einer Vorbereitung auf diese Aufgabe beinahe greifbar. Mit der veränderten Qualifizierungsstrategie des BMBWF sollen künftige Schulleiter\_innen auf ihr neues Tätigkeitsfeld umfangreich vorbereitet und nach Funktionsübernahme begleitend unterstützt werden, um ihre vorhandenen Potenziale zu entfalten, um an und mit ihrer Aufgabe zu wachsen.

### Der Hochschullehrgang *Schulen professionell führen 1 (HLG SF1)*

Bisher werden Schulleiter\_innen im HLG *Schulmanagement* (15 ECTS-AP) nach ihrer Bestellung oder Betrauung in ihrer (Weiter-)Entwicklung begleitet. Neu in der Qualifizierung von Schulleiter\_innen ist der HLG *Schulen professionell führen*, bestehend aus Phase 1 und Phase 2 (60 ECTS-AP). Ab 01.01.2023 müssen angehende Führungskräfte bereits vor der Bewerbung auf eine ausgeschriebene Schulleitungsstelle eine Vorqualifikation im Umfang von 20 ECTS-AP (Phase 1 – HLG SF1) nachweisen. Zielgruppe des HLG SF1 sind interessierte Lehrer\_innen aller Schularten, die zukünftig eine Leitungsfunktion

anstreben. Die Phase 1 gliedert sich in vier Module: *Führungsverständnis, Organisationsentwicklung und Organisationsführung, Personalführung und Personalentwicklung sowie Schulqualität*. Aus einer Gegenüberstellung des Schulleitungsprofils mit dem Curriculum des HLG *SF1* (Rühland, in Vorbereitung) wird die Kongruenz der Aufgaben und Aktivitäten des Schulleitungsprofils mit den vier Modulen des HLG *SF1* ersichtlich. Ergänzt werden diese durch Lehrveranstaltungen zu den Kompetenzbereichen Gender und Diversity, Schulrecht, Dienstrecht, Datenschutz sowie Compliance und Korruptionsprävention. Mit der Bestellung beginnt die Phase 2 (40 ECTS-AP).

### Potenzial von Schulleiter\_innen und dessen Nutzungsbedingungen

Indem Schulleiter\_innen bisher, ohne eine vorherige Qualifizierung, direkt in Funktion kamen, ist fraglich, inwiefern sie ihr Potenzial zur Bewältigung der zahlreichen Aufgaben von Beginn an ausschöpfen konnten. Betrachtet man Modelle der Begabung, so steht das Potenzial am Anfang eines Entwicklungsprozesses, der katalysiert durch intrapsychologische und externe Faktoren sowie den Zufall zur Entwicklung von Kompetenzen und schließlich zur Eminenz in einer Domäne führen kann (z.B. Gagné, 2008; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). Intrapsychologisch förderliche Faktoren – also psychologische Einflussfaktoren, die innerhalb der Person liegen – sind in diesem Entwicklungsprozess z.B. Motivation, Volition (willentliches Streben nach Zielerreichung), Haltung und soziale Fertigkeiten. Extern förderliche Faktoren können Lehrer\_innen, Mentor\_innen, Enrichment-Angebote, Akzeleration und Maßnahmen oder Angebote auf institutioneller Ebene sein. In einer systemischen Denkart ist bei Ziegler, Debatin und Stöger (2019) die Interaktion zwischen Person und ihrer Umwelt mit deren jeweiligen Ressourcen wesentlich. Durch die neue Qualifizierung im HLG *SF1* als Vorbereitung auf die Rolle als Schulleiter\_in kann die Entfaltung des Potenzials der (angehenden) Schulleiter\_innen unterstützt werden, indem der HLG einerseits als externer Katalysator wirken und andererseits intrapsychologische Faktoren, die die Potenzialentfaltung begünstigen,

fördern kann. Exemplarische praktische Hinweise zur Gestaltung dieses Entwicklungsprozesses im Rahmen des HLG *SF1* an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig geben Bögl, Deutinger und Gruber-Gratz (2021).

### Ziele und Fragestellungen

Der HLG *SF1* wird durch das Forschungsprojekt „Schulleiter\_in werden: Becoming a headmaster (ahead)“ mit der leitenden Fragestellung „Inwiefern kann der HLG *Schulen professionell führen (SF1)* angehende Schulleiter\_innen auf die komplexe Aufgabe der Führung vorbereiten?“ begleitet. In einem ersten Schritt wurde den Fragen nachgegangen, wie hoch Schulleiter\_innen in Funktion den Nutzen einer Vorqualifikation auf die komplexe Aufgabe der Führung im System Schule einschätzen, inwiefern sie sich ihren Aufgaben zu Beginn gewachsen gefühlt haben, ob sie sich eine Vorbereitung gewünscht hätten und welche Kompetenzbereiche, die durch den neuen HLG *SF1* abgedeckt werden, sie als besonders wichtig erachten. Die erfragten Kompetenzbereiche ergeben sich aus den im Schulleitungsprofil angeführten Aktivitäten sowie aus den im Curriculum des HLG *SF1* ergänzten Themenbereichen. Außerdem soll diskutiert werden, inwiefern der HLG *SF1* die Entfaltung des Potenzials (angehender) Schulleiter\_innen begünstigen könnte.

### Methode

In einem Mixed-Method-Design wurden 35 Schulleiter\_innen mittels eines Onlinefragebogens befragt. Quantitativ wurde zu ihrem Wunsch nach Vorbereitung, dem Nutzen einer Vorqualifikation, der Relevanz verschiedener Kompetenzbereiche und dazu, inwiefern sie sich den Aufgaben gewachsen gefühlt haben, gefragt (6-Punkt-Likert Skala von *trifft überhaupt nicht zu* bis *trifft voll und ganz zu* bzw. *überhaupt nicht wichtig* bis *sehr wichtig* bzw. *gar nicht hoch* bis *sehr hoch*).

71% der Teilnehmer\_innen sind weiblich, 33% leiten eine Volksschule, 33% eine Mittelschule, 8% eine BHS, je 5% eine Sonderschule und Berufsschule und je 3% eine AHS und polytech-

## POTENZIAL ZUR FÜHRUNG?

Klaus-Michael Rühland, Antonia Deutinger, Julia Klug

nische Schule. Die befragten Schulleiter\_innen sind im Mittel 50.44 Jahre alt ( $SD=6.29$ ,  $Min=39$ ,  $Max=62$ ), 26.31 Jahre im Schuldienst ( $SD=8.36$ ,  $Min=8$ ,  $Max=40$ ) und seit 4.91 Jahren in der Funktion der Schulleitung ( $SD=4.11$ ,  $Min=1$ ,  $Max=18$ ).

### Ergebnisse

Die befragten Schulleiter\_innen schätzen den Nutzen einer Vorqualifikation auf die komplexe Aufgabe der Führung im Kontext Schule im Mittel als hoch bis sehr hoch ein (siehe Tabelle 1). 92% stimmen der Aussage, dass sie sich eine Vorbereitung gewünscht hätten, zu. Dennoch stimmen ebenfalls 92% auch der Aussage zu, sich den Aufgaben zu Beginn gewachsen gefühlt zu haben.

In Abbildung 1 sind die Häufigkeiten der Antworten zum Nutzen der Vorqualifikation, dem Wunsch nach Vorbereitung und der Frage, ob man sich zu Beginn gewachsen gefühlt, dargestellt.

Inferenzstatistisch zeigt sich ein statistisch signifikanter negativer Zusammenhang zwischen dem Ausmaß, in dem sich die Schulleiter\_innen den Aufgaben gewachsen fühlten, und dem Ausmaß, in dem sie sich eine Vorbereitung gewünscht hätten ( $r=-.35$ ,  $p<.05$ ).

Alle im HLG SF1 behandelten Kompetenzbereiche werden von den Befragten in Funktion im Mittel als eher wichtig bis sehr wichtig eingeschätzt (Mittelwerte zwischen  $M=3.89$ ,  $SD=1.35$  für Sensibilisierung für Gender- und Diversitätsfragen bis  $M=5.89$ ,  $SD=.53$  für Kommunikation und Gesprächsführung). Tabelle 2 zeigt die deskriptiven Statistiken der Einschätzung der Wichtigkeit für alle Kompetenzbereiche.

### Diskussion

In diesem Beitrag gehen wir den Forschungsfragen nach, wie hoch Schulleiter\_innen in Funktion den Nutzen einer Vorqualifikation auf ihre Füh-

Tab. 1: Deskriptive Statistiken zur Vorqualifikation

	M	SD
Nutzen einer Vorqualifikation	5.29	1.02
Wunsch nach Vorbereitung	5.13	1.11
Sich den Aufgaben zu Beginn gewachsen gefühlt haben	4.87	.98

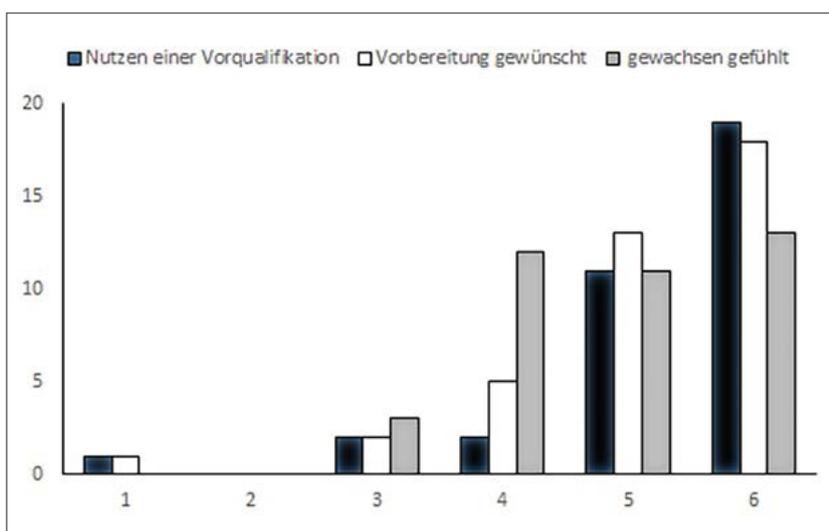


Abb. 1: Absolute Häufigkeiten des eingeschätzten Nutzens einer Vorqualifikation, des Wunsches nach Vorbereitung und des sich Gewachsen-Fühlens (von 1 überhaupt nicht bis 6 voll und ganz)

Tab 2: Deskriptive Statistiken der Wichtigkeit für alle Kompetenzbereiche des HLG SF1 (absteigend gereiht)

	M	SD	Min	Max
Kommunikation und Gesprächsführung	5.89	.53	3	6
Schulrechtliche Grundlagen	5.71	.57	4	6
Führungshaltung und Führungsaufgaben	5.66	.68	3	6
Dienstrechtliche Grundlagen	5.60	.55	4	6
Grundlagen des Personalmanagements, der Personalentwicklung und der Personalführung	5.29	.86	3	6
Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung	5.17	.79	4	6
Projekt- und Prozessmanagement sowie Steuerung von Organisationen	5.09	.85	3	6
Schule in gesellschafts- und wirtschaftspolitischem regionalen Kontext, Schulpartnerschaft, Marketing & Öffentlichkeitsarbeit	5.09	1.06	1	6
Konzepte der Unterrichtsentwicklung & Evaluation	5.06	1.00	3	6
Datenschutz	4.97	1.12	1	6
Schul- und Verwaltungsmanagement und betriebswirtschaftliche Grundlagen	4.76	.96	3	6
Compliance und Korruptionsprävention	4.15	1.46	1	6
Sensibilisierung für Gender- und Diversitätsfragen	3.89	1.35	1	6

rungsaufgabe einschätzen, ob sie sich eine Vorbereitung gewünscht hätten, ob sie sich ihren Aufgaben, als sie neu in Funktion waren, gewachsen gefühlt haben, und welche – nun im HLG SF1 fokussierten – Kompetenzbereiche sie als besonders wichtig erachten. Zusätzlich möchten wir diskutieren, wie der HLG SF1 die Potenzialentfaltung angehender Schulleiter\_innen unterstützen kann. Insgesamt ist der Wunsch nach und der eingeschätzte Nutzen von mehr Vorqualifikation für die komplexe Aufgabe der Führung im System Schule intensiv. Je weniger sich Schulleiter\_innen den Aufgaben gewachsen fühlen, desto höher ist deren Wunsch nach mehr Vorqualifikation. Erklärungsmöglichkeiten für die relativ hohe Selbsteinschätzung zum Punkt „sich gewachsen fühlen“ liefern einerseits ein self-serving bias (McAllister, 1996), also eine selbstwertdienliche Verzerrung, um ein positives Selbstbild beibehalten zu können, oder andererseits die Annahme, dass man sich zu Beginn den Aufgaben gewachsen fühlte, sich nach einiger Zeit in Funktion jedoch erst die Komplexität der Herausforderungen zeigte. Hier könnten die qualitativen Daten der Befragung zur Anfangszeit in der Funktion als Schulleiter\_in mehr Aufschluss geben. Dass die befragten

Schulleiter\_innen die Kompetenzbereiche, die nun im HLG SF1 behandelt werden, durchweg als wichtig bis sehr wichtig einschätzten, legitimiert die neue Vorqualifikation ebenfalls.

Auf der Ebene Schulleitung werden Wunsch und Idee der neuen Qualifizierung für Schulleiter\_innen unterstrichen. Im Fokus steht anstatt der wie zuvor tätigkeitsbegleitenden Professionalisierung eine proaktive Vorbereitung von Lehrer\_innen auf zukünftige Aufgaben als Führungskraft im System Schule. Das Bedürfnis der Zielgruppe geht einher mit den Bedarfen und der Umsetzungsstrategie im Rahmen des Bildungsreformpakets 2017 des BMBWF. An den österreichischen Pädagogischen Hochschulen wurden Curricula, welche sich am vom BMBWF vorgegebenen Rahmencurriculum orientieren, für den HLG Schulen professionell führen erstellt und an die regionalen Bedürfnisse angepasst. Das von der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig erarbeitete Curriculum trifft die von der Zielgruppe formulierten Bedürfnisse und stellt damit einen extern förderlichen Faktor zur Entfaltung des Potenzials der angehenden Schulleiter\_innen dar (Gagné, 2010; Subotnik et al., 2011).

Um das vorhandene Potenzial vor Eintritt in die Funktion bereits zu Kompetenzen zu entwickeln, werden im Hochschullehrgang auch intrapsychologisch förderliche Faktoren, z.B. die Motivation, bespielt. Im Hinblick auf die von Deci und Ryan (1993) in der Selbstbestimmungstheorie postulierten psychologischen Grundbedürfnisse – Autonomie, Kompetenz, soziale Eingebundenheit – wirkt der HLG *SF1* auf alle drei Dimensionen: In einer konstanten Gruppe werden das Lernen an- und voneinander sowie die gemeinsame Entwicklung angestrebt, zunehmende Kompetenz – wissen, verstehen, handeln – in unterschiedlichen Bereichen steigert das Vertrauen in das eigene Tun, es entsteht ein höheres Empfinden von Selbstwirksamkeit und damit der Autonomie. Auch im Sinne der Erwartungs-Wert-Theorie (Eccles & Wigfield, 2002), die besagt, dass die Motivation ein Produkt aus der Erwartung, etwas schaffen zu können, und dem Wert, den man der Tätigkeit beimisst, darstellt, kann die Motivation der Teilnehmer\_innen im HLG *SF1* gefördert werden. Da die Schulleiter\_innen alle beinhalteten Kompetenzbereiche als relevant für ihre Führungsaufgaben einschätzen, ist der Wert der Inhalte gegeben. Die Schulleiter\_innen fühlten sich auch ohne die Vorqualifizierung den Aufgaben zu Beginn gewachsen, eine durch die Vorqualifizierung realistischere Selbsteinschätzung könnte jedoch anfängliche Schwierigkeiten überdauern und so zu stabilerer hoher Selbstwirksamkeit als Schulleitung führen.

Für eine wirksame Schulleitung bedarf es dreierlei Faktoren, welche im HLG *SF1* bespielt werden: Motivation, Kompetenz und Legitimation, die in einem multiplikatorischen Verhältnis zueinanderstehen (Braun, 2019). Die Motivation bringen die Teilnehmer\_innen durch die Anmeldung zum HLS *SF1* mit, und diese wird, wie im vorherigen Absatz beschrieben, weiter gestärkt. Die Entwicklung von Kompetenz in unterschiedlichen Facetten der Führungstätigkeit steht im Fokus des HLG *SF1*. Schlussendlich erwerben die Teilnehmer\_innen die formale Legitimation, sich auf eine Leitungsfunktion bewerben zu können, und die Kompetenz, die Führungsrolle am Standort zu halten und zu entwickeln.

## Schlussfolgerungen

Der HLG *SF1* kommt dem Wunsch nach einer Vorbereitung auf die komplexe Aufgabe der Führung im System Schule nach. Somit wird der Grundstein zur Entwicklung des Potenzials hin zu Kompetenzen, die zukünftige Führungskräfte benötigen, gelegt. Wie hoch der Kompetenzzuwachs durch den HLG *SF1* ausfallen wird, bleibt noch offen. Dieser Frage wird in weiteren Schritten des Forschungsprojekts *ahead* nachgegangen.

## Literatur

- Bögl, E., Deutinger, A. & Gruber-Gratz, G. (2021). Geboren, um Schule zu leiten? Führung als Begabung und Führung als Lernprozess. Die Vorqualifikation von Führungskräften an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. *ph.script*, 16, 51–55.
- Braun, H. (2019, November). *Auf die Schulleitung kommt es an!? Schulleitung zwischen erweiterten Rechten und Pflichten*. Vortrag gehalten auf der Bundestagung ARGE Schulentwicklungsberatung 2019, Wien, Österreich.
- BMBWF. (2018). *Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017*. Informationen zum Schulrecht. Wien: BMBWF. Abgerufen von [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/handbuch\\_schulautonomie.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/handbuch_schulautonomie.html)
- BMBWF. (2019). *Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*. Wien: BMBWF. Abgerufen von [https://www.schulleitungsprofil\\_a4\\_bf.pdf](https://www.schulleitungsprofil_a4_bf.pdf)
- BMBWF. (2020). *Ziele des Autonomiepaketes. Verantwortung der autonomen Schule*. Abgerufen am 24.03.2020 von <https://www.schulautonomie.at/ueber-uns/ziele-des-autonomiepaketes/>
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Eccles, S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81–99.
- McAllister, H.A. (1996). Self-serving bias in the classroom: Who shows it? Who knows it? *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 123–131.
- Seliger, R. (2018). *Das Dschungelbuch der Führung: Ein Navigationssystem für Führungskräfte* (7. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F.C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- Ziegler, A., Debatin, T. & Stöger, H. (2019). Learning resources and talent development from a systemic point of view. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1445(1), 39–51.

# Geboren, um Schule zu leiten? Führung als Begabung und Führung als Lernprozess

Die Vorqualifikation von Führungskräften an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Elisabeth Bögl, Antonia Deutinger, Gudrun Gruber-Gratz

*Ausgehend von der Great-Man-Theory der Führung wird das Spannungsfeld hin zum aktuellen Kompetenzprofil für Schulleitungen in Österreich aufgezeigt und mit einem Begabungsmodell hinterlegt. Im anschließenden Praxisteil wird exemplarisch dargestellt, wie der Entwicklungsprozess vom Geführten hin zur Führungskraft durch die gezielte Vorqualifikation HLG SFI (Hochschullehrgang Schulen professionell führen 1) initiiert und unterstützt werden kann.*

## Geboren, um zu führen?

Blicken wir hundert Jahre zurück: In den 1920er-Jahren standen in den ersten Führungstheorien Persönlichkeitsmerkmale, die auf Führungserfolg hinweisen, im Vordergrund (Steiger, 1999, S. 49). Es wurde davon ausgegangen, dass die Fähigkeiten einer guten Führungskraft angeboren seien. Man komme sozusagen als „natural born leader“ (Hofert, 2018, S. 44) zur Welt. Eigenschaftstheorien, wie die *Great-Man-Theory* (Hofert, 2018, S. 44), versuchten diese Eigenschaften zu beobachten, Kriterien zu sammeln und Eigenschaften zu kategorisieren (z.B. Rosenstiel, 2003; Steiger, 1999; Weinert, 1998). Individuelle Voraussetzungen sind sehr wohl relevant für Führungserfolg, deren Bedeutung ist jedoch zu relativieren, vor allem in Hinblick auf aktuelle Anforderungen an Führungskräfte.

Im Laufe der vergangenen hundert Jahre veränderte sich der Blick auf Führung ausgehend von der *Great-Man-Theory*, über Verhaltenstheorien, Situationstheorien, systemische Führungstheorien bis hin zur Agilen Führung. Die Sichtweise von ein- und mehrdimensionalen Erklärungsmodellen transformierte sich zu einem Blick auf Führung als „komplexer, von vielen Faktoren bestimmter Vorgang“ (Steiger, 1999, S. 50).

Im Jahr 2021 angekommen versinnbildlicht das Kompetenzprofil für Schulleitungen (BMBWF, 2019) diese Komplexität von Führung im System Schule.

## Das Kompetenzprofil für Schulleitungen

2019 wurde vom Österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) das Schulleitungsprofil (BMBWF, 2019) als praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln veröffentlicht. Dieses Kompetenzprofil umfasst die im Folgenden überblicksartig dargestellten Dimensionen (siehe auch Abbildung 1):

- Organisation führen
- Menschen führen
- Sich selbst führen

Diesen drei Dimensionen sind Aufgaben und wesentliche Aktivitäten zugeordnet, welche unterschiedliche Auswirkungen zeigen: So sind darin sowohl dynamisierende als auch stabilisierende Faktoren (Grote, Hering, Casper & Lauer, 2012) zu finden. Wesentliche Aktivitäten in den hier beispielhaft angeführten Aufgabenbereichen Strategische Ausrichtung des schulischen Bildungsangebots (*Organisation führen*), Interne und externe Kommunikation (*Menschen führen*) oder Selbstentwicklung (*Sich selbst führen*) wirken dynamisierend. Stabilisierende Faktoren finden sich in Aktivitäten, die den Aufgabenbereichen Aufbau von Strukturen und Prozessen (*Organisation führen*), Führung des Verwaltungs- und Unterstützungspersonals (*Menschen führen*) und Selbstreflexion (*Sich selbst führen*) zugeordnet sind.

Alle drei Dimensionen respektive ihre innewohnenden Aufgabenbereiche sind keineswegs

## GEBOREN, UM SCHULE ZU LEITEN? FÜHRUNG ALS BEGABUNG UND FÜHRUNG ALS LERNPROZESS

Elisabeth Bögl, Antonia Deutinger, Gudrun Gruber-Gratz

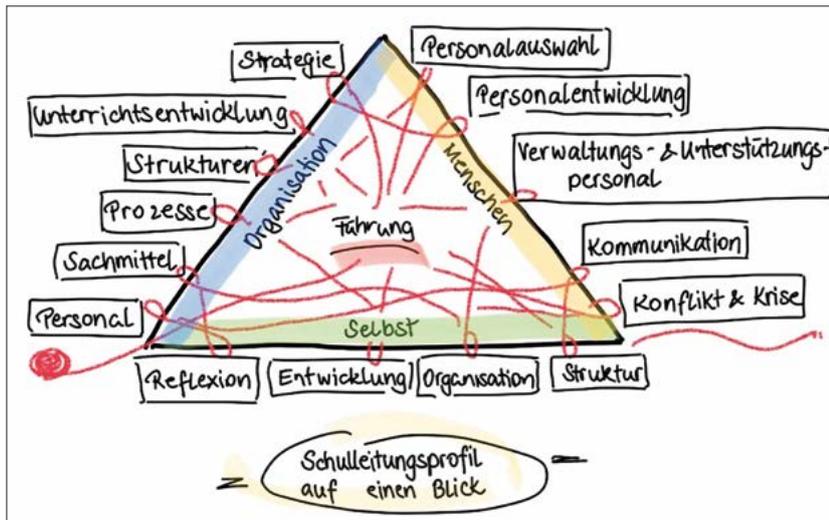


Abb. 1: Schulleitungsprofil auf einen Blick (eigene Darstellung, A. Deutinger)

isoliert, sondern vielmehr in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit, Vernetzung und Wirkmacht zu betrachten. Denn eine strategische Ausrichtung des schulischen Bildungsangebots bedingt die eigene Reflexion und Weiterentwicklung, Personalentwicklung, interne (und externe) Kommunikation, Unterrichtsentwicklung, den Aufbau von Strukturen und viele weitere im Schulleitungsprofil als wesentlich benannte Aktivitäten.

Nicht zuletzt finden sich im Schulleitungsprofil unterschiedliche Ebenen sozialer Interaktion (Kessler & Fritsche, 2018, S. 5–9) und Wirkmächte.

Interindividuelle und intragruppale Prozesse wirken besonders in den Aufgabenbereichen Personalentwicklung, Konflikt- und Krisenmanagement und Interne Kommunikation, während intergrupale Prozesse beispielsweise in den Bereichen Externe Kommunikation und Strategische Ausrichtung des schulischen Angebots zum Tragen kommen.

Die gesamte Dimension *Sich selbst führen* wird erst durch intrapersonale Prozesse wie „Soziale Wahrnehmung, Informationsverarbeitung, Affekt und Motivation“ (Kessler & Fritsche, 2018, S. 6) wirkmächtig.

Durch diese überblicksartige Auseinandersetzung mit dem Schulleitungsprofil wird bereits sichtbar: Schulleitungshandeln ist weder banal noch trivial, vielmehr zeigt es einen hohen Grad an Komplexität, an Abhängigkeiten und Verbindungen.

Daraus ergibt sich die Frage, ob angeborene Fähigkeiten und Eigenschaften sowie Erfahrungen als Lehrkraft im System Schule ausreichen, um diesen hohen Anforderungen für Schulleitungen gewachsen zu sein. Oder braucht es nicht vielmehr ein ‚Dazwischen‘: Wege und Räume für Entwicklung und Entwicklungsprozesse?

Neben Erklärungen aus Führungstheorien ist der Blick auf das Begabungs- und Talentmodell von Gagné (2013) lohnenswert und als zusätzlicher Aspekt in der Argumentation und Diskussion des notwendigen Entwicklungsweges schlüssig.

### Begabungs- und Talentmodell

Das *Differenzierte Begabungs- und Talentmodell* von Gagné (2013) liefert aus Sicht der Begabungsforschung bestätigende Antworten auf die zuvor aufgeworfene Frage nach einem *Dazwischen*. Als multidimensionales Modell (siehe Abbildung 3) visualisiert es den zentralen, unumgänglichen Lern- und Entwicklungsprozess (E). Dieser transformiert hervorragende natürliche Fähigkeiten bzw. Begabungen (B) im optimalen Fall in exzellente Kompetenzen bzw. Talente (T) (Bögl, 2019, S. 9).

Dem Modell zufolge bedarf es zur Zielerreichung einer hervorragenden Schulleitung sehr wohl angeborener, natürlicher Fähigkeiten, insbesondere einer hohen sozialen Begabung (BS). Darunter führt Gagné Aspekte wie Wahrnehmungsvermögen, Interaktion, Überzeugungskraft, Eloquenz

# GEBOREN, UM SCHULE ZU LEITEN? FÜHRUNG ALS BEGABUNG UND FÜHRUNG ALS LERNPROZESS

Elisabeth Bögl, Antonia Deutinger, Gudrun Gruber-Gratz

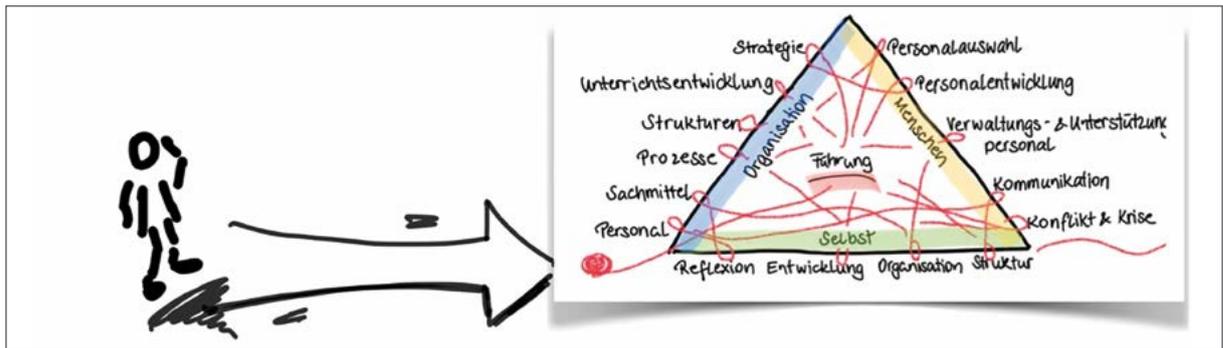


Abb. 2: Entwicklung hin zu Kompetenz (eigene Darstellung, A. Deutinger)

oder die für den fokussierten Begabungsbereich vordergründigen Führungsqualitäten an.

Diese alleine reichen allerdings nicht aus, um das im vorherigen Kapitel erläuterte komplexe Kompetenzprofil für Schulleitungen mit bestmöglicher Kompetenz zu erfüllen. Jenes lässt sich im Begabungsmodell zum einen innerhalb zweier Kompetenz- bzw. Talentdomänen verorten: in den Sozialdiensten (TG; im Bildungsbereich) sowie im Bereich Verwaltung/Verkauf (TV), worunter die Managementaufgaben einer Schulleitung fallen. Zum anderen beinhaltet es mit der Dimension

*Sich selbst führen* die im Begabungsmodell angeführten intrapersonalen Katalysatoren (I). In der begabten Person verortete Merkmale wie Resilienz, Motivation oder Willenskraft (wie etwa eine hohe Anstrengungsbereitschaft) beeinflussen den Lernprozess einer (angehenden) Schulleitung ebenso wie das Bewusstsein über Stärken und Schwächen der eigenen Persönlichkeit sowie anderer Personen. Es handelt sich um entwickelbare und somit förderbare Eigenschaften, die es im Zuge der Schulleitungsausbildung und darüber hinausgehend in der alltäglichen Praxis kontinuierlich zu optimieren gilt. Mit diesem intraper-

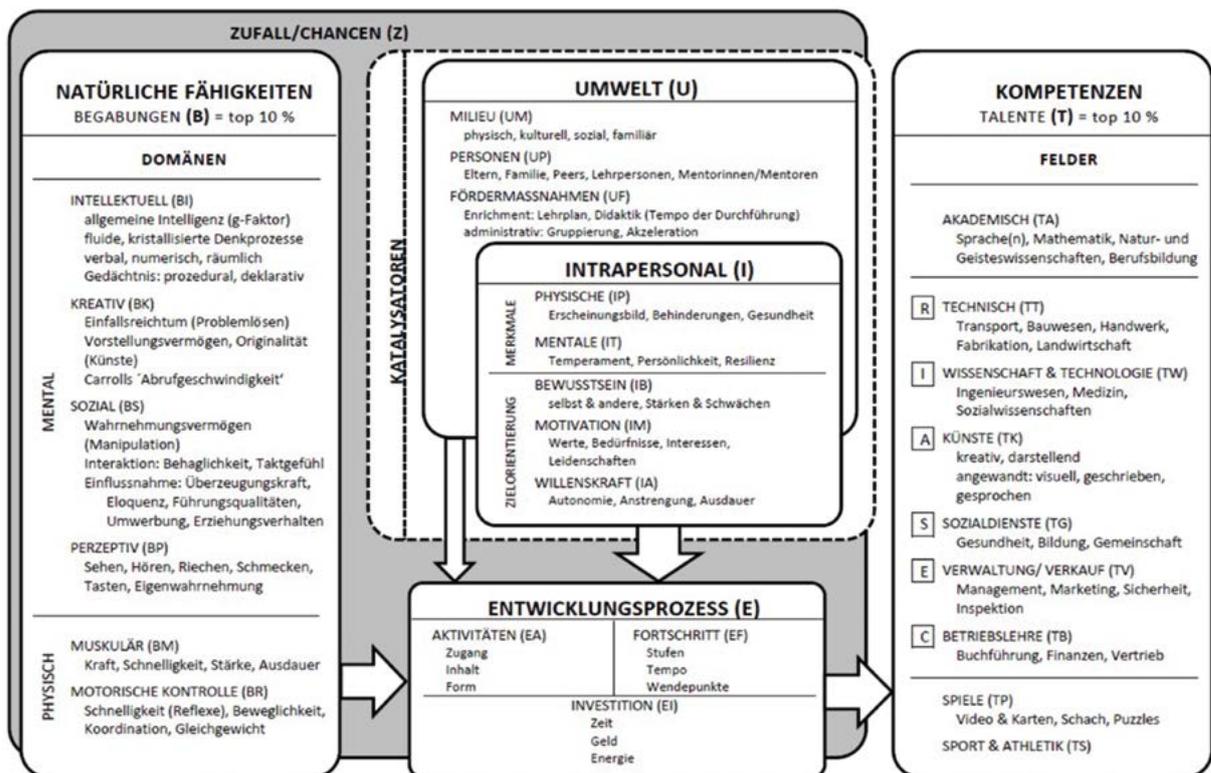


Abb. 3: Differenziertes Begabungs- und Talentmodell nach Gagné (Bögl, 2021, S. 9)

## GEBOREN, UM SCHULE ZU LEITEN? FÜHRUNG ALS BEGABUNG UND FÜHRUNG ALS LERNPROZESS

Elisabeth Bögl, Antonia Deutinger, Gudrun Gruber-Gratz

sonalen Einflussfaktor ist ein Aspekt der zuvor angesprochenen *Lücke* auf dem Weg hin zur bestmöglich kompetenten Schulleitung bereits gefüllt.

Der zweite Aspekt besteht in den konkreten, von der Umwelt gebotenen Fördermaßnahmen, die Gagné im Rahmen seiner zweiten Katalysatoren- bzw. Einflussgruppe – der Umwelt (U) – angeführt hat. Ein Praxisansatz, wie diese Maßnahmen im Rahmen der Schulleiter\_innenausbildung gestaltet werden können, wird im anschließenden Kapitel vorgestellt.

Die Perspektive der Begabungsforschung abschließend sei auf einen weiteren Faktor von Gagnés Modell verwiesen, jenen des Zufalls bzw. der Chancen (Z). Dieser liegt als Hintergrund allen Einflussbereichen außer der finalen exzellenten Leistung bzw. Kompetenz zugrunde (Gagné, 2013, S. 8). Er impliziert mitunter die Komplexität des Begabungsentwicklungsprozesses, welche zuvor bereits für die Umsetzung des Schulleitungskompetenzprofils proklamiert wurde. Zum einen verweist er somit auf die vielen (oft zufallsbedingten) Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen angeborenen Fähigkeiten und den beiden Katalysatorengruppen. Zum anderen versteht Gagné darunter im produktiven Sinne die bewusste Wahrnehmung von Lerngelegenheiten bzw. Möglichkeiten in der Entwicklung hin zur hervorragenden Schulleitung.

Die auf den Entwicklungsprozess einwirkende Trias von Begabung, intrapersonalen und Umweltkatalysatoren (Gagné, 2013) spiegelt sich auch in aktuellen Begabungsdefinitionen wider, welche unter Begabung „das Potenzial eines Menschen in Interaktion mit den individuellen Anlagen, der Selbstgestaltungsfähigkeit der Person und den Angeboten und Herausforderungen der Umwelt“ (Rogl & Stahl, 2019, S. 14) verstehen.

Entwicklungschancen bewusst zu erkennen und zu nützen, ist Ziel im Lernprozess bzw. in der Aus-, Fort- und Weiterbildung einer ambitionierten, Exzellenz anstrebenden Schulleitung. Im Folgenden wird die praktische Umsetzung ei-

nes möglichen Lern- und Entwicklungsweges in der Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig exemplarisch dargestellt.

### Fort- und Weiterbildung in der Praxis: Entwicklung initiieren – Lernräume schaffen

Ab 1. Jänner 2023 wird eine nachgewiesene Vorqualifikation Voraussetzung für eine Bewerbung auf eine Schulleitungsposition sein. Hierfür wurde an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig der Hochschullehrgang *Schulen professionell führen 1* konzipiert und im Herbst 2020 gestartet. Die im Curriculum festgelegten Ziele und Inhalte des 1. Lehrgangsblocks *Führungshaltung und Führungsaufgaben* wurden von den Referentinnen Antonia Deutinger und Gudrun Gruber-Gratz mit folgenden Schwerpunkten in die Seminarpraxis umgesetzt:

- Ich als Geführte(r)
- Resilienz, Zeit- und Stressmanagement
- Führen mit Neuer Autorität

Im Fokus stehen die Anbahnung des bewussten Rollenwechsels von der Lehrperson hin zur Führungskraft, die Auseinandersetzung mit Führung in Theorie und Praxis sowie Aspekte der Selbstführung.

Als Basis für die gemeinsame Arbeit wird ein Lernraum geschaffen, in dem Schutz und Sicherheit gegeben sind, um individuelle Auseinandersetzung, Reflexion und Austausch in den Gruppen zu initiieren und zu forcieren. Dies bedingt ein Verlassen der Komfortzone. Die Teilnehmer\_innen begeben sich in ihrem Lernen in eine Risikozone, sie erwartet eine Stress hervorrufende, aber bewältigbare Herausforderung. In dieser Lernzone bedarf es einer begleitenden Unterstützung, um Panik, Überforderung und Blockaden zu vermeiden (Buhren & Rolf, 2012, S. 280). Die Gruppe dient hier als Ressource, als Spiegel, Reibfläche und Stütze, denn „der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber, 1997, S. 32).

Die Auswahl der Inhalte und theoretischen Grundlagen zu den oben angeführten Schwer-

punktt Themen orientiert sich am Schulleitungsprofil und an den darin eingebetteten Bereichen sowie an den schulischen Umwelten.

Die methodisch-didaktische Aufbereitung dieser Inhalte initiiert Bewegungs- und Entwicklungschancen in unterschiedlichen Dimensionen: von der geführten Person mit ihren Erfahrungen ausgehend hin zum bewussten Agieren in der Führungsrolle, von der Auseinandersetzung mit Führung im Allgemeinen hin zu Anforderungen an Führungskräfte im System Schule, vom Konsumenten eines Inputs hin zu einer aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und Haltung in Hinblick auf unterschiedliche Rollen und Funktionen.

Von einer detaillierten Darstellung des Seminar-Designs wird an dieser Stelle abgesehen, es sei jedoch auf das Gemeinsame, Verbindende der drei Schwerpunkte verwiesen: In allen thematischen Bereichen beginnt die Auseinandersetzung auf der Wissensebene mit Theorien, Hintergrundfolien und Modellen. Darüber hinaus wird der Zusammenhang mit eigenen Erfahrungen, mit dem eigenen Tun und Spüren, hergestellt. Von dieser Reflexion ausgehend entwickeln die Teilnehmer\_innen individuell bzw. in Gruppen ein Handlungsrepertoire für ihre zukünftige Tätigkeit als Schulleiter\_in. Vertieft und gefestigt werden diese Inhalte durch – für die Teilnehmer\_innen und ihr System relevante – Transferleistungen. Diese verbindlichen Elemente im HLG unterstützen die individuelle Kompetenzentwicklung.

### Fazit

Das Potenzial eines „natural born leaders“ (Hofert, 2018, S. 44) ist nicht ausreichend, um die hohen Anforderungen an Führung im System Schule in ihrer gesamten Komplexität erfüllen zu können. Die Schulleitungsposition als *primus inter pares* zu bekleiden, wäre zu eindimensional. Führung im System Schule bedarf vielmehr eines bewussten Rollenwechsels, dessen Notwendigkeit durch die Komplexität des Schulleitungsprofils aufgezeigt wird. Um diesen Rollenwechsel vollziehen zu können, bedarf es eines intensiven

Lernprozesses, welcher durch den *HLG SF1* initiiert und durch Gagnés (2013) Modell der Begabungsförderung unterstrichen wird.

Die bewusste Auseinandersetzung mit sich selbst, seinen eigenen Mustern, Werten und mentalen Modellen – im Sinne einer Stärkung intrapersonaler Begabungskompetenzen – ist für diesen Rollenwechsel essentiell.

Der dazu im *HLG SF1* initiierte und begleitete Lernprozess unterstützt die Kompetenzentwicklung für eine zukünftige Führungstätigkeit im System Schule. Zugleich schafft er Klarheit über eigene motivationale Faktoren und bietet eine Entscheidungsgrundlage für eine Bewerbung als Schulleiter\_in.

### Literatur

- BMBWF. (2019). *Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*. Wien: BMBWF.
- Bögl, E. (2021). *Ganzheitliche Begleitung in der Begabtenförderung. Coaching, Tutoring, Mentoring*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Buber, M. (1997). *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2012). Change Management. In C.G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 271–283). Weinheim: Beltz.
- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. *Talent Development and Excellence*, 5, 5–19.
- Grote, S., Hering, V.W., Casper, V. & Lauer, L. (2012). Zwischen Stabilität und Dynamik: Perspektiven des Balance-Modells der Führung. In S. Grote (Hrsg.), *Die Zukunft der Führung* (S. 61–74). Berlin: Springer.
- Hofert, S. (2018). *Agiler führen. Einfache Maßnahmen für bessere Teamarbeit, mehr Leistung und höhere Kreativität* (2., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kessler, T. & Fritsche, I. (2018). *Sozialpsychologie* (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer.
- Rogl, S. & Stahl, J. (2019). Begriffsverortung. In C. Resch & S. Rogl (Hrsg.), *White Paper Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung* (S. 14–17). Salzburg: ÖZBF.
- Rosenstiel, L. von (2003). Grundlagen der Führung. In M.E. Domsch, L. von Rosenstiel & E. Regnet (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern* (5., überarb. Aufl., S. 3–24). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Steiger, T. (1999). Das Rollenkonzept der Führung. In T. Steiger, E. Lippmann, A. Pfister & U. Jörg (Hrsg.), *Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen* (S. 43–73). Berlin: Springer.
- Weinert, A.B. (1998). *Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch* (4., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz

# Fremdsprachliche Begabung und Motivation als Prädiktoren von Sprachlernerfolg

Claudia Resch

*Fremdsprachliche Begabung (foreign language aptitude, FLA) zeichnet sich durch ein höheres Potenzial eines Individuums aus, Fremdsprachen zu (er-)lernen. Neben Leistungsmotivation gilt FLA seit über 50 Jahren als einer der besten Prädiktoren für Fremdsprachenlernerfolg. Der Artikel gibt einen kurzen Überblick über die Konstrukte FLA und Motivation im Kontext des Fremdspracherwerbs.*

Die unterrichtliche Erfahrung zahlreicher Lehrpersonen zeigt, dass manche Schüler\_innen einfacher, schneller und besser Fremdsprachen lernen als andere. Diese subjektive Wahrnehmung wird durch das Konzept der fremdsprachlichen Begabung (*foreign language aptitude* – FLA) auch wissenschaftlich bestätigt. Zahlreiche Studien belegen (Dörnyei & Skehan, 2003, p. 589; Schlak, 2008, S. 4), dass es zwei maßgebliche Faktoren gibt, die Sprachlernerfolg vorhersagen: Motivation und FLA. Bei diesen sogenannten *big-two*-Faktoren (Ellis, 2008, p. 531) wurden Korrelationen mit dem Sprachlernen gefunden, die zwischen .20 und .60 liegen. Gemeinsam erklären die beiden Faktoren über 50% der Varianz des Sprachlernerfolgs (Dörnyei & Skehan, 2003, p. 589).

## Foreign language aptitude

FLA bezeichnet generell die besondere Befähigung (Wen, Biedroń & Skehan, 2017, p. 1), eine Zweit- oder Fremdsprache zu erlernen. Im Deutschen wurde FLA bis dato weitestgehend mit dem Begriff „Fremdsprachenlerneignung“

(Schlak, 2008, S. 3) übersetzt. Im Sinne eines dynamischen Begabungsbegriffs, der Begabung als ein sich entwickelndes, förderbares Potenzial in Interaktion zwischen Persönlichkeits- und Umweltfaktoren definiert (International Panel of Experts for Gifted Education, 2009, S. 17), erscheint aber der Begriff „fremdsprachliche Begabung“, so wie ihn auch Wagner (2015, S. 199) etablierte, durchaus zulässig.

In den 1960er-Jahren, als John B. Carroll erstmals FLA beschrieb, sah er diese allerdings noch als *stabile* angeborene Fähigkeit, gemäß der damals vorherrschenden Konzeption von Begabung als unveränderliches Merkmal. FLA war für ihn „the individual's initial state of readiness and capacity for learning a foreign language, and probable degree of facility in doing so [given the presence of motivation and opportunity]“ (zitiert nach Wen et al., 2017, p. 3).

Carroll operationalisierte das Konstrukt für seinen Modern Language Aptitude Test (MLAT) anhand von vier relativ unabhängigen Subkomponenten (Wagner, 2015, S. 202):

phonetische/phonemische Sensibilität	Fähigkeit, fremdsprachliche Phoneme und deren symbolische Zuordnung als distinktiv wahrzunehmen
grammatikalische Sensibilität	Sensibilität für morpho-syntaktische Funktionen fremdsprachlicher lexikalischer Einheiten
Fähigkeit zur Induktion bzw. Regelableitung	Fähigkeit, sich durch die Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache Muster, Strukturen und Regelmäßigkeiten selbstständig zu erschließen
Memorierkapazität	generelle Merkfähigkeit, was die Korrespondenz von fremdsprachlichen lexikalischen Einheiten und deren Bedeutungen betrifft

Trotz dieser recht rigide erscheinenden Darstellung von fremdsprachlicher Begabung, die funktionale und dispositionale Aspekte des Fremdspracherwerbs außer Acht lässt, gilt Carrolls Definition nach wie vor als paradigmatisch für die Forschung und Entwicklung von Instrumenten in diesem Bereich (Biedroń, 2011, p. 472).

### **Verbindung von FLA zu allgemeiner sprachlicher Begabung und Intelligenz**

Bereits Carroll formulierte die Hypothese, dass FLA und die Fähigkeit, die eigene Muttersprache zu erlernen, eng zusammenhängen. Studien scheinen diese Hypothese zu bestätigen: So zeigte etwa das *Bristol Language Project*, dass sich individuelle Unterschiede im L1-Erwerb noch 12 Jahre später beim L2-Erwerb niederschlugen (Skehan, 1998, p. 195). Auch Sparks und Ganschow (1993) fanden Evidenzen in diese Richtung. In ihren Studien verglichen sie u.a. erfolgreiche und nicht erfolgreiche Fremdsprachenlerner\_innen im Colleaguealter. Es zeigten sich keine Unterschiede bezüglich Intelligenz oder Leseverständnis, wohl aber hinsichtlich Syntax und Phonologie. Basierend auf diesen und anderen Ergebnissen postulierten Sparks und Ganschow die *Linguistic Coding Deficit Hypothesis*: Diese besagt, dass sich Schwierigkeiten bei einzelnen Komponenten von Sprache (z.B. Phonologie, Orthographie) sowohl im L1- als auch im L2-Erwerb manifestieren würden (Bain, McCallum, Bell, Cochran & Sawyer, 2010, p. 134; Biedroń & Pawlak, 2016, p. 167).

Weniger klar ist die Befundlage hinsichtlich des Zusammenhangs von FLA und Intelligenz. Sasaki (1993) oder auch Bain et al. (2010, p. 144) fanden schwache Verbindungen zwischen Intelligenz und einer sogenannten „analytic ability“ (Skehan, 2002, p. 77; siehe dazu auch Carrolls Fähigkeit zur Induktion), nicht jedoch aber mit Memorierkapazität und phonetischer Sensibilität. Insgesamt ist die Befundlage so dürftig, dass die Begabungsforscher\_innen Debatin, Harder und Ziegler (2019, p. 129) konstatieren, dass es derzeit keinen belastbaren Zusammenhang zwischen fremdsprachlicher Begabung bzw. der Fähigkeit, Fremdsprachen schnell(er) zu erlernen, und fluider Intelligenz gäbe.

### **Motivation beim Fremdspracherwerb**

Motivation gehört zu den am ausführlichsten beforschten Merkmalen beim Fremdspracherwerb (Wen et al., 2017, p. 6). Nun scheint der Befund, dass Motivation auf Sprachlernerfolg Einfluss nimmt, auf den ersten Blick nicht überraschend, ist Motivation doch generell eine relevante Komponente der Leistungsentwicklung (siehe dazu Münchner Hochbegabungsmodell: Heller, 2001).

Was ist aber nun unter Motivation in Zusammenhang mit fremdsprachlicher Begabung zu verstehen? Für Dörnyei (1996) stellt die Motivation, eine Fremdsprache zu erlernen, „a unique situation even within motivational psychology“ (p. 72) dar, wenn man die spezielle Rolle bedenkt, die (Fremd-)sprachenkompetenz sowohl persönlich als auch in sozialen Kontexten einnimmt. Sprache ist ein integraler Teil der Identität einer Person, der de facto alles Denken und Handeln steuert und beeinflusst. Fremdsprachliche Kompetenz hat den zusätzlichen Wert, dass damit meist der Zugang zu sozialen, kulturellen und materiellen Ressourcen (z.B. Bildung(-ssysteme), Anstellungsverhältnisse, Mitgliedschaften, sogar Staatsbürgerschaften) verbunden ist (Ardasheva, Tong & Tretter, 2012, p. 474).

Zwei Motivationstheorien, die diese sozialen und kognitiven Perspektiven einbeziehen und die Forschung im L2-Erwerb am meisten beeinflussen, sind das *Socio-educational model of second language acquisition* von Gardner (2006) sowie die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (Ardasheva et al., 2012, p. 474).

### **Gardners Socio-educational model of second language acquisition**

Die Motivation, eine Fremdsprache zu erlernen, setzt sich laut Gardner, Lalonde und Pierson (1983) aus folgenden Komponenten zusammen:

- intensives Bemühen, eine Fremdsprache zu erlernen,
- Bedürfnis, eine bestimmte Fremdsprache (gut) zu erlernen und
- grundlegende positive Einstellung zur Fremdsprache, die man lernt.

Diese Komponenten sind wiederum beeinflusst von zwei Orientierungen: einer *integrativen* Motivation, die durch das Interesse und den Wunsch gesteuert ist, mit anderen Personen dieser Fremdsprache zu kommunizieren; und einer *instrumentellen* Motivation, die mehr die praktischen Vorteile einer Fremdsprache im Blick hat, wie etwa bessere berufliche Aussichten (Mateos de Cabo & Mateos de Cabo, 2015). Gardners (2006) Befunde deuten darauf hin, dass integrative Motive (die v.a. auch die Offenheit gegenüber kultureller und sprachlicher Integration beinhaltet) hervorragende fremdsprachliche Kompetenz besser vorhersagen als etwa instrumentelle Motive.

### Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan

Die Selbstbestimmungstheorie geht von drei psychologischen Grundbedürfnissen aus, die Lernende für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Motivation benötigen: Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1993, S. 229). Diese drei Grundbedürfnisse beeinflussen den Ausprägungsgrad von sieben motivationalen Orientierungen: Amotivation, drei Typen intrinsischer Motivation und drei Typen extrinsischer Motivation.

Im Kontext des Fremdspracherwerbs beschreiben Noels, Pelletier, Clément und Vallerand (2000, p. 61) die sechs letztgenannten Typen folgendermaßen:

- *intrinsic motivation stimulation*: Motivation basierend auf positiven mit der Fremdsprache in Verbindung stehenden Gefühlen, z.B. das ästhetische Vergnügen, eine bestimmte Fremdsprache zu hören
- *intrinsic motivation accomplishment*: Motivation, die aus dem positiven Gefühl resultiert, eine schwierige Idee in einer Fremdsprache verstanden zu haben
- *intrinsic motivation knowledge*: Motivation, seinen Wissenshorizont in Bezug auf eine

Fremdsprache zu erweitern, z.B. mehr über die Kultur, in der die Fremdsprache gesprochen wird, zu erfahren

Hinsichtlich extrinsischer Motivation unterscheiden Noels et al. (2000, pp. 61–62)<sup>1</sup>:

- *identifizierte Regulation*: Motivation etwas zu tun oder zu lernen, weil man es für wichtig oder wertvoll erachtet, z.B. in mehr als einer Sprache kommunizieren zu können
- *introjierte Regulation*: Motivation, die aus einem inneren, eher negativen Druck entsteht, z.B. dass es peinlich wäre, nicht in der Fremdsprache kommunizieren zu können
- *externale Regulation*: Motivation, die vollständig von außen gesteuert ist, etwa durch den Wunsch nach Belohnung (gute Noten) oder durch die Vermeidung von Bestrafung (schlechte Noten)

Diese Subtypen stellen ein Kontinuum in der Selbstbestimmung dar: Die höchste Selbstbestimmung liegt bei *intrinsic motivation stimulation* vor, die niedrigste bei externaler Regulation (Ardasheva et al., 2012, p. 475).

### Ausblick

Das *Socio-educational model of second language acquisition* sowie die *Selbstbestimmungstheorie* können – in Abhängigkeit der FLA der Schülerin/des Schülers – wichtige Hinweise für Lehrpersonen liefern, wie die Motivation von Schüler\_innen im Fremdsprachenunterricht aufrechterhalten werden kann. So scheint es etwa bei Lernenden mit günstigen Voraussetzungen von Vorteil zu sein, diesen mehr Freiheitsgrade bei der Steuerung ihres Lernens zu geben (Snow, 1989). Begabungsfördernde Unterrichtsmethoden wie offene Aufgaben, Portfolios oder auch Drehtürmodell (siehe NCoC ÖZBF, 2020) in Verbindung mit einem Lernvertrag können diese Selbststeuerung und somit die Förderung von fremdsprachlicher Begabung unterstützen.

<sup>1</sup> Deci und Ryans (1993) Selbstbestimmungstheorie beschreibt noch eine vierte Form der extrinsischen Motivation und zwar die integrierte Regulation. Diese Form wird allerdings von Noels et al. (2000) nicht genannt.

Literatur

- Ardasheva, Y., Tong, S.S. & Tretter, T.R. (2012). Validating the English Language Learner Motivation Scale (ELLMS): Pre-college to measure language learning motivational orientations among young ELLs. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 473–483.
- Bain, S.K., McCallum, R.S., Bell, S.M., Cochran, J.L. & Sawyer, S.C. (2010). Foreign Language Learning Aptitudes, Attitudes, Attributions, and Achievement of Postsecondary Students Identified as Gifted. *Journal of Advanced Academics*, 22(1), 130–156.
- Biedroń, A. (2011). Personality factors as predictors of foreign language aptitude. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(4), 467–489.
- Biedroń, A. & Pawlak, M. (2016). New conceptualizations of linguistic giftedness. *Language Teaching*, 49(2), 151–185.
- Debatin, T., Harder, B. & Ziegler, A. (2019). Does fluid intelligence facilitate the learning of English as a foreign language? A longitudinal latent growth curve analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 121–129.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39(2), 223–238.
- Dörnyei, Z. (1996). Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice. In R.L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 71–80). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. In C. Doughty & M.H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 589–630). Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 525–551). Oxford: Blackwell.
- Gardner, R.C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *Eurosla Yearbook*, 6(1), 237–260.
- Gardner, R.C., Lalonde, R.N. & Pierson, R. (1983). The socio-educational model of second language acquisition: An investigation using LISREL causal modeling. *Journal of Language and Social Psychology*, 2(1), 1–15.
- Heller, K.A. (2001). Projektziele, Untersuchungsergebnisse und praktische Konsequenzen. In K.A. Heller (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (S. 21–40). Göttingen: Hogrefe.
- International Panel of Experts for Gifted Education. (2009). *Professionelle Begabtenförderung: Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Mateos de Cabo, E. & Mateos de Cabo, R. (2015). An Application of the English Language Learner Motivation Scale (ELLMS) Among Spanish Primary ELLs. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2638492>
- NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2020). *Wege in der Begabungsförderung: Eine Methodensammlung für die Praxis*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clément, R. & Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57–88.
- Sasaki, M. (1993). Relationships among second language proficiency, foreign language aptitude, and intelligence: A protocol analysis. *Language Learning*, 43(3), 313–344.
- Schlack, T. (2008). Fremdsprachenlernneigung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlernneigung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 19(1), 3–30.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 69–95). Philadelphia: John Benjamins.
- Snow, R.E. (1989). Aptitude-treatment interaction as a framework of research in individual differences in learning. In P.L. Ackerman, R.J. Sternberg, & R. Glaser (Eds.), *Learning and individual differences* (pp. 13–59). New York: Freeman.
- Sparks, R. & Ganschow, L. (1993). The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *Modern Language Journal*, 77, 58–74.
- Wagner, T. (2015). Fachdidaktik Englisch. In International Panel of Experts for Gifted Education (Hrsg.), *Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung* (S. 197–209). Salzburg: ÖZBF.
- Wen, Z., Biedroń, A. & Skehan, P. (2017). Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. *Language Teaching*, 50(1), 1–31.

# Selbstreguliertes Lesen in Englisch

Ergebnisse einer Pilotstudie zur Entwicklung eines Fragebogeninstruments

Klaus Siller, Andrea Kulmhofer-Bommer

*Lernstandserhebungen identifizieren erfolgreiche und weniger erfolgreiche Lerner\_innen. Für eine gezielte Entfaltung individueller Potenziale ist es aber notwendig herauszufinden, was erfolgreiche von weniger erfolgreichen Lernenden unterscheidet. Dieser Beitrag stellt ein Instrument vor, mit dessen Hilfe Prozesse und Strategien sichtbar gemacht werden können, die für den Erwerb der Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch im Unterricht vermittelt werden müssen.*

### Einleitung

Lernstandserhebungen wie die informelle Kompetenzmessung (IKM) oder die Bildungsstandardüberprüfung (BIST-UE) werden häufig dafür eingesetzt, um leistungsschwächere von leistungsstärkeren Schüler\_innen unterscheiden zu können. Für die Ableitung und Entwicklung von Fördermaßnahmen zur individuellen Potenzialentfaltung sind die Ergebnisse solcher Ausgangsmessungen allein jedoch nicht aufschlussreich genug. Vielmehr braucht es dazu das Wissen über individuelle Lösungswege und -strategien, die im Rahmen eines kognitiv aktivierenden Unterrichts trainiert werden können. Kognitiv aktivierender Unterricht ermöglicht den Lernenden, (1) sich mit Problemen tiefgehend zu beschäftigen, (2) eigene Lösungswege zu entwickeln und (3) zunehmend Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen (Fisher, Frey & Hattie, 2016). Dafür brauchen Schüler\_innen Strategien des selbstregulierten Lernens. Wie diese im Rahmen der Vermittlung von Lesekompetenz (Reading) im Englischunterricht sichtbar und nutzbar gemacht werden können, zeigt dieser Beitrag.

### Selbstreguliertes Lesen in der Fremdsprache

Beim Ansatz des selbstregulierten Lernens nehmen Lernstrategien, wie zum Beispiel Lesestrategien, eine zentrale Rolle ein. Lesestrategien sind nicht nur von Bedeutung für das Lernen im Allgemeinen, da das Lernen in allen Fächern ein textbasierter Prozess ist, sondern sie spielen speziell auch bei der Entwicklung und Überprüfung der Lesekompetenz in der Fremdsprache eine

wichtige Rolle, etwa bei der Bearbeitung und Lösung von Verständnisaufgaben zu fremdsprachlichen Texten (Fischer, 2008; Fisher, Frey & Hattie, 2016; Siller, 2020). So werden Lesestrategien im Kontext der BIST-UE Englisch, 8. Schulstufe (E8), als ein Zusammenspiel von kognitiven Prozessen und metakognitiven Strategien definiert, die wiederum von Fähigkeiten und Wissen der Lesenden beeinflusst werden (Siller, Kulmhofer-Bommer & George, 2020). Dieses Zusammenspiel wird von ausgebildeten Itemwriter\_innen für die Entwicklung von Testaufgaben (E8-Aufgaben) operationalisiert und von inhaltlichen Expertinnen und Experten in einem aufwändigen Review-Prozess überprüft. Eine erfolgreiche Lösung von Leseaufgaben in diesem Kontext erfordert daher seitens der Schüler\_innen:

- unterschiedlich komplexe *kognitive Prozesse* (vom Identifizieren identischer Wörter und Phrasen in Text und Fragestellung über das Ziehen von Schlussfolgerungen bis hin zum Erkennen der Wichtigkeit einzelner Ideen),
- unterschiedliche Herangehensweisen an den Text, d.h. den Einsatz *metakognitiver Strategien* (vom gezielten Suchen nach Oberflächeninformationen über überfliegendes Lesen bis hin zum sorgfältigen Lesen kleiner Textabschnitte) sowie
- den individuellen Einsatz von syntaktischem, lexikalischem und/oder inhaltlichem Wissen.

Im Sinne des selbstregulierten Lernens sollen Lerner\_innen in der Lage sein, diese Prozesse, Strategien und Herangehensweisen sowie ihr Wissen beim Lösen von Leseverständnisaufgaben bewusst einzusetzen (siehe dazu Ziegler, Stöger & Grassinger, 2010). Bis dato fehlen jedoch noch

entsprechende fachspezifische Instrumente, die Lehrer\_innen dabei unterstützen, ein kognitiv aktivierendes Lernangebot zu schaffen und damit ihre Schüler\_innen zum selbstregulierten Lesen in der Fremdsprache anzuleiten. Der nachfolgend vorgestellte Fragebogen soll einen ersten Beitrag leisten, diese Lücke zu schließen.

### Fragestellung

Um mehr über die beim Lösen von Leseverständnisaufgaben (hier: E8-Aufgaben) aktivierten Prozesse und Strategien zu erfahren und davon Implikationen für einen differenzierten, die Potenziale aller Schüler\_innen ins Visier nehmenden Unterricht ableiten zu können, geht dieser Beitrag folgenden Fragen nach:

- Beziehen sich erfolgreiche Leser\_innen auf die gleichen *Textstellen*, die nach Expert\_inneneinschätzung zur Beantwortung der Frage notwendig sind?
- Setzen erfolgreiche Leser\_innen jene *metakognitiven Strategien* ein, die nach Expert\_inneneinschätzung für die Lösung der Aufgaben notwendig sind?
- Verwenden erfolgreiche Leser\_innen jene *kognitiven Prozesse*, die nach Expert\_inneneinschätzung für die Lösung der Aufgaben notwendig sind?
- Setzen erfolgreiche Leser\_innen das *Wissen* ein, das nach Expert\_inneneinschätzung für die Lösung der Aufgaben hilfreich ist?
- Gibt es *geschlechterspezifische Unterschiede* bei der erfolgreichen Lösung von Leseaufgaben?

### Methodisches Vorgehen

Um geeignete Aufgabenstellungen generieren zu können, die ein möglichst valides Bild der zu erwartenden Lesefertigkeiten im Kontext der E8 abbilden, wurde auf den Aufgabenpool und die Expertise des Instituts des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS; früher BIFIE) zurückgegriffen. Es wurden sechs Texte unterschiedlicher Textsorten mit einer unterschiedlichen Anzahl von Fragestellungen (Items) in unterschiedlichen Itemformaten ausgewählt (siehe Tabelle 1). Die Texte und Aufgaben

sind auf der Website des IQS frei zugänglich (BIFIE, 2019).

Tab. 1: Überblick Aufgabenstellungen (in Anlehnung an BIFIE, 2019)

Aufgabe	Textsorte	Anzahl Items	Itemformat
1	E-Mail	1	Multiple choice
2	Interview	5	Zuordnungsaufgaben
3	Flugblatt	5	Offene Antworten
4	Backrezept	1	Multiple choice
5	Text aus Zeitschrift	4	Multiple choice
6	Literarischer Text	8	Multiple choice + True/False

Die insgesamt 24 Items wurden im Rahmen einer Pilotstudie von 106 Schülerinnen und Schülern (57 Burschen, 49 Mädchen) aus AHS-Klassen der 8. Schulstufe mit unterschiedlichen Schwerpunkten (Sprachen, Musik, IT, Naturwissenschaften) beantwortet. Aufgrund der Anzahl ihrer richtigen oder falschen Antworten wurden die Schüler\_innen in erfolgreiche (64 Schüler\_innen) und weniger erfolgreiche Leser\_innen (42 Schüler\_innen) unterteilt. Die Unterscheidung in „erfolgreich/nicht erfolgreich“ basiert auf den vom IQS definierten Itemschwierigkeiten. Es wurde davon ausgegangen, dass erfolgreiche Leser\_innen Aufgaben mit einer Lösungshäufigkeit zwischen 65% und 90% lösen können müssen (mittlerer bis leichter Schwierigkeitsgrad).

- Nach jeder Aufgabe mussten die Schüler\_innen
1. diejenige(n) Textstelle(n) markieren, die sie für die Beantwortung der einzelnen Items herangezogen hatten, und
  2. auf einem Fragebogen ankreuzen, wie sie den Text gelesen haben (metakognitive Strategien), wie sie die ihrer Meinung nach richtige Antwort gefunden haben (kognitive Prozesse) und welches Wissen ihnen dabei geholfen hat (Wissen).

Der Fragebogen verbalisiert in schüler\_innenfreundlicher Sprache die Expert\_inneneinschätzungen, welche metakognitiven Strategien, welche kognitiven Prozesse und welches Wissen für die erfolgreiche Lösung einer spezifischen E8-Leseaufgabe notwendig sind. Dieser Art der Befragung wurde der Vorzug zu *Verbal Protocols* oder *Cognitive Interviews* gegeben, da besonders schwächere Leser\_innen Schwierigkeiten damit haben, die aktivierten Prozesse und eingesetzten Strategien zu verbalisieren (Koda, 2005). Dadurch stünden kaum Informationen über die eingesetzten Strategien und Prozesse der schwächeren Leser\_innen zur Verfügung. Zur statistischen Auswertung des Fragebogens wurden deskriptive und inferenzstatistische Analysen (Chi<sup>2</sup>-Tests, T-Test für unabhängige Stichproben, U-Tests und Korrelationsberechnungen) durchgeführt.

### Ergebnisse

Die statistischen Analysen der Ergebnisse zeigen, dass sich erfolgreiche Leser\_innen signifikant häufiger auf die gleichen Textstellen beziehen, die nach Expert\_inneneinschätzung zur Beantwortung der Frage notwendig sind, als weniger erfolgreiche Leser\_innen ( $z = 2.82, p = .006$ ). Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Analyse der Verwendung kognitiver Prozesse und des Einsatzes von hilfreichen Wissen. Erfolgreiche Leser\_innen verwenden signifikant häufiger die für die Lösung der Aufgabe notwendigen kognitiven Prozesse ( $z = 2.33, p = .022$ ) und das hilfreiche Wissen ( $z = 2.21, p = .030$ ) als weniger erfolgreiche Leser\_innen. Kein signifikanter Unterschied zeigt sich hinsichtlich der verwendeten metakognitiven Strategien ( $z = 0.33, p = .744$ ). Darüber hinaus gibt es auch geschlechterspezifische Unterschiede: Mädchen haben bei der Lösung der Aufgaben signifikant besser abgeschnitten ( $p < .05$ ).

Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass ein Teil der erfolgreichen Leser\_innen mit anderen als den von den Expertinnen und Experten vorgeschlagenen Prozessen und Strategien zur richtigen Lösung der Aufgaben kam.

### Implikationen für den Unterricht

Wie die Ergebnisse der Pilotstudie zeigen, verwenden erfolgreiche Leser\_innen signifikant häufiger die (theoretischen) Strategien und Prozesse, die auch nach Expert\_inneneinschätzungen zur erfolgreichen Lösung einer Aufgabe notwendig sind, als weniger erfolgreiche Leser\_innen. Diese Strategien müssen den Schülerinnen und Schülern bewusst gemacht werden. Das heißt nicht, dass Lesetheorie und Metasprache zum Lesen unterrichtet werden sollen. Vielmehr müssen die Lehrer\_innen den Leseprozess „anleiten“ und eine Diskussion über die von den Schülerinnen und Schülern bei der Beantwortung der Verständnisfragen verwendeten Prozesse und Strategien anregen. Ein reines Abarbeiten von (Lehrbuch)Texten mit anschließenden Verständnisfragen und einem Abgleichen der Lösungen ist nicht zielführend, um die Lesekompetenz der Schüler\_innen zu stärken (Siller, 2020).

Der in der Pilotstudie verwendete Fragebogen kann eine gute Grundlage für eine angeleitete Gruppen- oder Klassendiskussion sein und somit maßgeblich zu mehr Selbstständigkeit und damit zu selbstbestimmterem Lernen und zur Förderung der individuellen Potenzialentwicklung beim Lesen in der Fremdsprache beitragen (Ziegler et al., 2010). Die Schüler\_innen lesen den Text, lösen die gestellten Verständnisaufgaben, diskutieren im Anschluss folgende Fragen und versuchen, ihre Antworten zu begründen:

- Wo hast du die richtige Antwort gefunden? Markiere die Textstelle(n) und erkläre, warum du sie markiert hast.
- Wie hast du den Text gelesen? Welche Beschreibung trifft am ehesten zu? Warum?
  - Ich musste den Text gar nicht lesen, sondern nur einige Wörter oder Phrasen, die für die Beantwortung der Frage wichtig waren.
  - Ich habe den Text überflogen, dann wusste ich bereits die richtige Antwort.
  - Ich habe den Text überflogen, damit ich die Stelle finden konnte, die ich für die Beantwortung der Frage brauchte. Dann habe ich die Stelle mit der richtigen Antwort langsam und sehr genau gelesen.

- Ich habe den ganzen Text langsam und sehr genau gelesen, vom Anfang bis zum Schluss.
- Wie hast du die richtige Antwort gefunden? Welche Beschreibung trifft am ehesten zu? Warum?
  - Ich habe nach denselben Wörtern gesucht, die in der Frage und im Text vorkommen.
  - Ich habe im Text nach Wörtern oder Phrasen gesucht, die etwas Ähnliches bedeuten wie die Wörter oder Phrasen in der Frage.
  - Ich musste interpretieren/„zwischen den Zeilen lesen“.
  - Ich habe Information oder Ideen aus verschiedenen Textteilen miteinander verbunden.
- Was, glaubst du, hat dir bei der Lösung der Aufgabe geholfen?
  - mein Wissen über das Thema
  - mein Grammatikwissen
  - mein Vokabelwissen

### Fazit und Ausblick

Erwähnenswert sind noch weitere Erkenntnisse aus der Pilotstudie, die sich als Desiderata für weitere Forschung anbieten würden. Mädchen haben bei der Lösung der Aufgaben signifikant besser abgeschnitten als Burschen. Um hier gezielte Empfehlungen für den Unterricht ableiten zu können, wäre es notwendig, in zusätzlichen Studien um weitere Variablen wie intrinsische Motivation oder Interesse am Thema zu kontrollieren. Zusätzlich zu den Forschungsdesiderata in Bezug auf Geschlechterunterschiede wären auch Untersuchungen hinsichtlich des Einflusses von schulischen Schwerpunkten auf die Lesekompetenz in der Fremdsprache von Bedeutung für die Ableitung von Implikationen für den Unterricht.

Außerdem hat sich ein in der Literatur (z.B. Siggott, 2004) als *fluid construct phenomenon* bezeichnetes Ergebnis bestätigt. Es hat sich gezeigt, dass ein Teil der erfolgreichen Leser\_innen auch mit Prozessen und Strategien zur richtigen Lösung der Aufgaben kam, die *nicht* mit der Ex-

pert\_inneneinschätzung übereinstimmen. Auch in diesem Punkt wären genauere Analysen interessant, zum Beispiel mithilfe von *Verbal Protocols*.

Vor allem in Hinblick darauf, dass Kompetenzmessungen im schulischen Alltag in naher Zukunft deutlich an Bedeutung für die individuelle Lernbegleitung gewinnen werden, ist es wichtig, dass Lehrpersonen ihre Diagnosekompetenz stärken, indem mehr als nur die richtigen bzw. falschen Antworten addiert werden. Dadurch können einerseits Ergebnisse aus Lernstandserhebungen besser eingeordnet und interpretiert werden und auch für die Erstellung von eigenen Testaufgaben, zum Beispiel für Schularbeiten, genutzt werden. Andererseits kann das so verbesserte Wissen über Stärken und Schwächen von Schülerinnen und Schülern beim Lesen in der Fremdsprache im Rahmen einer individualisierten und differenzierten Förderung im Unterricht berücksichtigt werden.

### Literatur

- BIFIE. (2019). *Kommentierte Aufgaben Reading zur Standardüberprüfung in Englisch 2019 auf der 8. Schulstufe*. Abgerufen von [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/E8\\_Reading\\_FD-Kommentar.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/E8_Reading_FD-Kommentar.pdf)
- Fischer, C. (2008). Strategien selbstregulierten Lernens in der Begabtenförderung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 41–51.
- Fisher, D., Frey, N. & Hattie, J. (2016). *Visible Learning for Literacy. Implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge: CUP.
- Siggott, G. (2004). *Towards Identifying the C-Test Construct*. Language Testing and Evaluation: Vol. 1. Frankfurt a/M: Peter Lang.
- Siller, K. (2020). *Predicting Item Difficulty in a Reading Test. A Construct Identification Study of the Austrian 2009 Baseline English Reading Test*. Berlin: Peter Lang.
- Siller, K., Kulmhofer-Bommer, A. & George, A.C. (2020). Reading for Success. Investigating Readers' Cognitive Processes in Austrian EFL Reading Tests. *ph.research*, (4), 48–52.
- Ziegler, A., Stöger, H. & Grassinger, R. (2010). Diagnostik selbstregulierten Lernens mit dem FSL-7. *Journal für Begabtenförderung*, 10, 14–21.

# Zum Potenzial von und zur Potenzialentwicklung im Bewegungs- und Sportunterricht

Lisa Bauer

*Das sportdidaktische Spektrum bietet eine Vielzahl an Modellen und damit verbundenen, vorherrschenden Konzepten. Dieser wissenschaftliche Essay thematisiert gängige Positionen im Bewegungs- und Sportunterricht, um ein erweitertes Profil für dieses Unterrichtsfach zu beleuchten. Durch den vergrößerten Horizont eines oftmals auf Leistung reduzierten Faches werden diverse individuelle Entwicklungsmöglichkeiten ersichtlich, die es zu eröffnen, zu didaktisieren und zu fördern gilt.*

## Einleitung

Vor dem Hintergrund der Frage „Was ist der Mehrwert sportpädagogisch-didaktischer Konzepte für die individuelle Potenzialentwicklung der Lernenden?“ werden im Folgenden unterschiedliche sportpädagogische und -didaktische Perspektiven kurz vorgestellt und implizit enthaltene thematische Schwerpunkte ausgewiesen. Der Mehrwert eines handlungsorientierten Blickes auf ein mehrperspektivisches, schulisches Bewegungs- und Sportgeschehen wird beleuchtet und die damit verbundenen Bildungsmöglichkeiten des Unterrichtsfaches werden aufgezeigt. Das Konzept der Handlungsfähigkeit, unter Einbezug der Sinnperspektiven, findet folglich detaillierte Betrachtung, da es sich, aus Sicht der Autorin, durch ein besonderes Potenzial für das Lehr- und Lerngeschehen auszeichnet. Mit dessen Hilfe wird eine individuellere Entfaltung und Entwicklung von Schüler\_innenpotenzialen in bewegungserzieherischen Kontexten möglich.

## **Bewegungs- und Sportunterricht zwischen pragmatisch-qualifikatorisch und kritisch-emanzipatorischen Konzepten**

Ein und derselbe Inhalt kann von unterschiedlichen Lehrpersonen vollkommen unterschiedlich vermittelt werden. Es ist ihnen selbst überlassen, wie sie ihren Bewegungs- und Sportunterricht anlegen, solange sie dabei dem bewegungs- und sportspezifischen Bildungsauftrag (Amesberger & Stadler, 2014) nachkommen, indem sie Kompetenzentwicklung möglich machen.

Da das Handeln von Lehrpersonen, komplex ist, zielen „[s]portdidaktische Modelle und Konzepte ... darauf ab, diese Komplexität zu entzerren und so zu ordnen, dass Unterricht zielgerichtet geplant, durchgeführt und ausgewertet werden kann“ (Neuber, 2020, S. 13). Didaktische Modelle bieten grundsätzliche Orientierung und sind zumeist allgemeinen didaktischen Modellen zugeordnet (Neuber, 2020). Fachdidaktische Konzepte sind verstärkt an der Handlung orientiert und als pädagogische Ausrichtungen zu verstehen, die Methoden, Inhalte und Ziele entsprechend den darin enthaltenen Gedanken formen (Balz, 2013; Neuber, 2020). So bewegen sich sportdidaktische Konzepte und die damit implizierten Lehrwege auf einem Kontinuum der Zielperspektiven zwischen einem pragmatisch-qualifikatorischen und einem kritisch-emanzipatorischen Pol. Dadurch sind diverse Ausrichtungen sowie Reichweiten in diesem fachdidaktischen Spektrum zu finden. Demnach sind in der sportpädagogisch/-didaktischen Forschung *traditionellere* und *alternativere* Konzepte anzutreffen, ähnlich der materialen und der formalen Bildung. Zusammengefasst offenbart sich ein Spektrum zwischen a) traditionellem Sport mit klassischem Leistungsdenken, also der Entfaltung des Könnens sowie dem Hinführen zum gesellschaftlichen Phänomen Sport und b) alternativen Bewegungsformen mit offenen Erfahrungsformen und der Frage nach dem erzieherischen Potenzial sowie der Entfaltung einer Bewegungsidentität (Balz, 2013; Neuber, 2020). Abseits davon gibt es eine ganze Reihe an Konzepten, die weder dem einen noch dem anderen Pol eindeutig zugeordnet sind. Sie werden

Fachdidaktisches Konzept	Sportartenkonzept	Konzept der Handlungsfähigkeit	Konzept der Körpererfahrung
Vertreter	Wolfgang Söll	Dietrich Kurz	Jürgen Funke-Wieneke
Leitidee/Ziel	sportliches Können	Handlungsfähigkeit	Wahrnehmung des eigenen Körpers (Identität)
Fachdidaktik	Didaktik reduzierter Ansprüche	pragmatisch	emanzipatorisch
Charakteristik	konservativ	intermediär	alternativ
Bildungsanspruch	material	kategorial	formal
Erziehungsanspruch	Erziehung zum Sport	Erziehung im Sport	Erziehung durch Sport
Inhalt	traditionelle Sportarten, Sport im engeren Sinn	Sport im weiteren Sinne	Bewegung
Methode	auf die Lehrkraft zentriert	(mehr-)perspektivisch	offen
Beispiel	Übungsreihen zum Handstützüberschlag	Unterrichtsvorhaben zum Wagnis „Sich-Überschlagen“	Bewegungsvorhaben zur Überschlagserfahrung

**Sportdidaktisches Spektrum**  
zwischen pragmatisch-qualifikatorisch und kritisch-emanzipatorisch

Abb.1: Ausschnitt des sportdidaktischen Spektrums nach Neuber (2020, S. 22) und Balz (2013, S. 38) in eigener Darstellung

intermediäre Konzepte genannt und liegen somit zwischen den Polen, wodurch eine Art Kontinuum aus unterschiedlichen Konzepten entsteht, welches das breite Spektrum zwischen sportartenorientiert-geschlossenen und bewegungsorientiert-offenen Herangehensweisen auffüllt (Balz, 2013; Neuber, 2020).

Betrachten wir zunächst den traditionelleren, pragmatisch-qualifikatorischen Pol. Stellvertretend wird hier zumeist das *Konzept des Sportartenprogramms* von Wolfgang Söll (1995, 2000) angeführt. Es geht hier um Sport im engeren Sinn, also um einen Kanon an traditionellen, normierten Sportarten wie beispielsweise Leichtathletik, Fußball, Kraftsportarten u.v.m. Eine Jahresplanung mit dieser konzeptionellen Brille beinhaltet zumeist, geviertelt in Jahreszeiten, ein Viertel Ballspiele, ein Viertel Geräteturnen, ein Viertel Leichtathletik und ein Viertel von allem anderen (Schwimmen, Eislaufen, u.s.w.). Zentraler Maßstab ist in diesem Konzept die sportmotorische Leistung, weshalb dem Konzept eine Didaktik der reduzierten Ansprüche zugeschrieben wird, also Fertigkeiten für den Sport ausgebildet werden und damit eine Erziehung zum Sport betrieben wird. Geschlossen-deduktive Vermittlungsansätze gehen mit Instruktion und Korrektur beim Lernen einher.

Dem gegenüber steht stellvertretend das *Konzept der Bewegungs- und Körpererfahrung* von Jürgen Funke-Wieneke (1992, 2009). Die konzeptionelle Verankerung dieses Konzepts liegt in der inhaltlichen Offenheit, in der sogenannten Körpererfahrung. Es sind hier der eigene Körper und die eigene Bewegung, die den individuellen Erfahrungsgehalt für Schüler\_innen eröffnen und es ihnen so letztendlich ermöglichen, eine persönliche, unverwechselbare Bewegungsidentität auszubilden. Thematisch findet dieser Zugang zur Leiblichkeit im schulischen Kontext beispielsweise über Gerätelandschaften statt, aber auch ein Saunagang, Entspannungsübungen oder Bewegungskünste wären hier Möglichkeiten der bewussten Körperwahrnehmung und -erfahrung. Auch traditionelle Sportarten wie das Schwimmen können hier ihren Teil beitragen, solange sie es Schüler\_innen ermöglichen, in einen Dialog mit der Welt zu treten und Erfahrungen zu sammeln, wodurch eine Erziehung durch Bewegung erfolgt. Induktiv-offene und differenzierende Methodiken kommen hier zum Einsatz.

Die fachdidaktische Mittelposition bezieht beispielsweise das *Konzept der Handlungsfähigkeit* von Dietrich Kurz (1990, 1995, 2004, 2008). Sport wird hier zum Sport im weiteren Sinn und wird vom Individuum sinnorientiert gestaltet

und verstanden. Menschen, die Sport ausüben, können demnach unterschiedliche Sichtweisen zu ihrem sportlichen Handeln einnehmen, sogar wenn sie die gleiche Sportart betreiben. Diese Konzepte spannen also die Brücke zwischen Individuum und Sache und verfolgen damit den Doppelauftrag von Persönlichkeitsbildung und Sacherschließung im Sinne einer Erziehung *zum* und *durch*, kurz *im* Sport.

### **Pragmatische Fachdidaktik zur vielseitigen Potenzialentwicklung der Schüler\_innen**

Alle Konzepte unterliegen, unabhängig von ihrer didaktischen Polung, im Bereich der österreichischen Primarstufe den acht allgemeinen didaktischen Grundsätzen der Grundschule (BMBWF, 2012). Was die Erkennung, die Entfaltung und die Förderung von Potenzialen angeht, so sticht hier vor allem jene Forderung nach Individualisierung, Differenzierung und Förderung ins Auge. Auch innerhalb der didaktischen Grundsätze scheint dieser ein essenzieller für die Primarstufe zu sein, denn „[i]n der Grundschule unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler ... wie kaum in einer anderen Schularart“ (BMBWF, 2012, S. 28). Um allerdings allen Kindern erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, müssen diese Unterschiede Berücksichtigung finden. Die Verantwortung dafür liegt wiederum bei der Lehrperson, die durch ihre Art und Weise zu unterrichten gewisse Perspektiven und Eindrücke ermöglicht oder vereitelt. Dies verdeutlicht, wie wichtig es für Lehrkräfte ist, Wissen über die Breite des Faches und die damit verbundenen didaktischen Konzepte zu erlangen sowie selbst entsprechende Bewegungserfahrungen zu machen, um in weiterer Folge ein Bild davon zu haben, welche Erfahrungen die Kinder im Bewegungs- und Sportunterricht durchlaufen. Dies macht die Lehrperson selbst handlungsfähig und wissend darüber, welche Zielperspektiven sie durch ihren Unterricht in Bezug auf den Lerngehalt für Schüler\_innen offenbaren oder verschließen.

In Anbetracht der unterschiedlichen Modelle, die verschiedenartige Perspektiven auf Bewegung

und Sport und damit vielfältige Zugänge zum Fach ermöglichen, erscheint es aus Sicht der Autorin nur sinnvoll, diesen Facettenreichtum anzubieten. Aus diesem Grund und aufgrund der Tatsache, dass Bewegungs- und Sportunterricht in der Primarstufe den Bildungs- und Lehrauftrag verfolgt, aufseiten der Schüler\_innen umfassend „bewegungs- und sportbezogene Handlungskompetenzen“ (BMBWF, 2012, S. 197) auszubilden, wird nun auf die pragmatische Fachdidaktik genauer eingegangen. Denn der Lehrplan für Bewegung und Sport (BMBWF, 2012) fordert, dass Schüler\_innen den Unterricht „handlungskompetent“ verlassen. Was das konkret bedeutet und wieso es hier eine Symbiose zum Konzept der Handlungsfähigkeit gibt, wird im Folgenden erläutert.

Um eine umfassende Handlungskompetenz bei den Kindern zu erreichen, gilt es, als Lehrperson eine ausgewogene Unterrichtsplanung zu den einzelnen Erfahrungs- und Lernbereichen zu konzipieren und in Folge umzusetzen. Die Erfahrungs- und Lernbereiche aus Bewegung und Sport umfassen in der Grundschule motorische Grundlagen, Spielen, Leisten, Wahrnehmen und Gestalten, Gesund leben, Erleben und Wagen (BMBWF, 2012). Diese Erfahrungs- und Lernbereiche befinden sich thematisch in unmittelbarer Nähe zu den sechs pädagogischen Perspektiven von Kurz (2004), unter welchen man sportliches Handeln mit Sinn belegen kann – Leistung, Miteinander, Ausdruck, Eindruck, Wagnis und Gesundheit.

Nun ist es bei Kindern ohnehin so, dass sie, gerade in jungen Jahren, Freude an der Bewegung per se empfinden, was sich in ihrem inneren Bewegungsdrang widerspiegelt (Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 5). Dieser Drang nimmt jedoch mit zunehmendem Alter ab (Felder-Puig, Teutsch, Ramelow, Maier & Bundesministerium für Arbeit, 2019). Diese Fakten gilt es, sich als Pädagog\_innen zu vergegenwärtigen. Folglich ist eine Erziehung *zum* Sport zu unterstützen, wobei gleichzeitig nicht auf das Individuum und damit auf die Erziehung *im* und *durch* Sport vergessen werden sollte. Hierfür sind, aus Sicht der Autorin, die pädagogischen Perspektiven und das Konzept der

Handlungsfähigkeit von besonderer Relevanz. Denn wenn Kinder den Sinn in ihrer Bewegungstätigkeit erkennen und Freude daran finden, wird ihr Interesse dahingehend, diese weiterhin auszuführen, geweckt (Engels & Freund, 2018).

Mehrperspektivischer Bewegungs- und Sportunterricht bietet folglich, wie der Name schon sagt, vielfältige Perspektiven, um auf Bewegung und Sport zu blicken. Damit gehen Entwicklungsmöglichkeiten für Schüler\_innen einher, die nicht rein auf sportives Können beschränkt sind, sondern in Verbindung mit sportlichen Sinnbezügen eine Vielfalt an Kompetenzen ergeben. So kann ein 5000m-Lauf abseits des bekannten Zeitfaktors und damit dem klaren, für den Sport typischen, Leistungsfokus auch als geselliges Miteinander oder als (Natur-)Erlebnis betrachtet werden. „Es kommt nicht nur darauf an, dass die Schülerinnen und Schüler das Laufen lernen, sondern auch darauf, was sie beim Laufen lernen“ (Kurz, 2008, S. 217). Bewegung und Sport orientiert sich zwar zunächst pragmatisch an Sport als Sache, kann aber, indem die Diversität der Sinnperspektiven herangezogen wird, den unterschiedlichen Bedürfnissen sowie den individuellen Potenzialen und Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder gerecht werden (Neuber, 2020). Wird dann beispielsweise aus der oft, leider als lästig empfundenen, „Warum?“-Frage („Warum laufen wir?“) der Schüler\_innen eine individuelle „Darum“-Antwort derselben, hat die Lehrperson es geschafft, ihren Schüler\_innen Perspektiven zu bieten, mittels derer sie individuell ganz unterschiedlich, aber langfristig im Sport ankommen.

Ziel eines modernen Bewegungs- und Sportunterrichts sollte es daher sein, die Weichenstellen dafür zu legen, dass jede\_r Schüler\_in handlungsfähig beim eigenen Sporttreiben wird. Die Lehrperson hat die Aufgabe, einen solchen Zugang möglich zu machen, sprich diesen entsprechend zu thematisieren und zu didaktisieren.

Die Auswahl von im Sportunterricht zu thematisierenden Sinnentwürfen des Sports entlang der pädagogischen Perspektiven schafft einen Rahmen, in dem der Erwerb von Hand-

lungsfähigkeit im Sport für die Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht als aktuell sinnstiftend erlebt werden kann und zugleich räumlich und zeitlich über ihn hinausweist. Auf diese Weise erfüllt das Schulfach Sport den schulischen Auftrag, mit der Gegenwart der Schülerinnen und Schüler sorgsam und sinnstiftend umzugehen und sie damit gleichzeitig auf außerschulische und zukünftige Anforderungen vorzubereiten, in denen sie zunehmend selbstbestimmt und verantwortlich handeln können sollen. (Gogoll, 2013, S. 59)

Schüler\_innen sind dann umfassend handlungsfähig im Sport, wenn sie eine operative und reflexive Handlungsfähigkeit integriert haben. Sie sind somit fähig „sportbezogene Handlungsformen qualifiziert auszuüben bzw. nachzuvollziehen und [können] dabei ... [das] Ausüben bzw. Nachvollziehen auf der Basis reflexiv erworbener Handlungsorientierungen selbstbestimmt und verantwortlich regulieren“ (Gogoll, 2016, S. 10). Handlungsfähigkeit meint demnach, dass man in der Lage ist, sein Sporttreiben sinnorientiert zu gestalten und es zu verstehen (Balz, 2013).

Eine Lehrperson, die das Konzept der Handlungsfähigkeit mehrperspektivisch berücksichtigt, ermöglicht den Schüler\_innen somit eine qualifizierte Partizipation an der Bewegungs- und Sportkultur sowie die Entwicklung und Weiterentwicklung der Sicht auf das Selbst und die Welt (Gogoll, 2016). Bewegung und Sport erfüllt somit unter Berücksichtigung pädagogischer Sinnperspektiven und des Konzepts der Handlungsfähigkeit seine essentielle Funktion bei der „ganzheitlichen Bildung und Erziehung von Schülern und Schülerinnen ... [und] leistet im Hinblick auf deren körperliche, motorische, soziale, affektive, motivationale und kognitive Entwicklung einen grundlegenden Beitrag“ (BMBWF, 2012, S. 197). Handlungsfähigkeit und Mehrperspektivität zu ermöglichen bedeutet demnach keinen Mehraufwand für die Lehrkraft, sondern bietet lediglich ein „ebenso trag- wie anpassungsfähiges Grundgerüst“ (Balz, 2013, S. 37) des Schulsports, um die ohnehin zu verfolgenden Bildungs- und Erziehungsziele zu erreichen.

## Conclusio – individuelle Potenzialentfaltung im Rahmen der Möglichkeiten

Das sportdidaktische Spektrum ist breit und bietet somit ein buntes Potpourri an Zugängen zum und Entwicklungsmöglichkeiten im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Die Mittelposition zwischen dem traditionellen und alternativen Pol findet man in der pragmatischen Fachdidaktik, welche über diverse Didaktisierungsmöglichkeiten für Lehrpersonen sowie über vielseitige Entwicklungsmöglichkeiten für Schüler\_innen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport verfügt. Dieser Blick auf Handlungsfähigkeit und Mehrperspektivität kann förderlich für Bewegungs- und Sportunterricht per se sowie in weiterer Folge für alle beteiligten Personen sein. Diese Chance gilt es, sich als Lehrperson, im Sinne des Bildungsauftrages, der Individualisierung und der Potenzialentwicklung, didaktisch zunutze zu machen und so den Schüler\_innen den bestmöglichen Bewegungs- und Sportunterricht zu bieten.

## Literatur

- Amesberger, G. & Stadler, R. (2014). *Bildungsstandard Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. Salzburg: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Balz, E. (2013). Fachdidaktische Konzepte. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportdidaktik – Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 34–42). Berlin: Cornelsen.
- BMBWF. (2012). *Lehrplan der Volksschule*. Wien: BMBWF.
- Engels, E.S. & Freund, P.A. (2018). Welche Faktoren beeinflussen das Erleben von Freude am Schulsport im Jugendalter? *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 25(2), 68–78.
- Felder-Puig, R., Teutsch, F., Ramelow, D., Maier, G. & Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Konsumentenschutz. (2019). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2018*. Wien: BMASGK.
- Funke-Wieneke, J. (1992). Körpererfahrung im Sport: Grundlagen unseres Ansatzes. In G. Treutlein, J. Funke & N. Sperle (Hrsg.), *Körpererfahrung im Sport. Wahrnehmen – lernen – Gesundheit fördern* (2., überarbeitete Aufl., S. 9–29). Aachen: Meyer & Meyer.
- Funke-Wieneke, J. (2009). Körpererfahrung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (2., erweiterte Aufl., S. 314–322). Schorndorf: Hofmann.
- Gogoll, A. (2013). Handlungsfähigkeit, Sinn und Kompetenz im Sportunterricht. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Sportdidaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 53–62). Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Gogoll, A. (2016). Handlungsfähigkeit im Sport – transversal und reflexiv. In V. Schürmann, J. Mittag, G. Stibbe, J.-U. Nieland & J. Haut (Hrsg.), *Bewegungskulturen im Wandel. Der Sport der Medialen Moderne – Gesellschaftstheoretische Verortungen* (S. 323–336). Bielefeld: transcript.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports* (3. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1995). Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzepts. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit* (S. 41–48). St. Augustin: Academia.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 57–70). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports. *sportunterricht*, 57(7), 211–218.
- Neuber, N. (2020). *Fachdidaktische Konzepte Sport. Zielgruppen und Voraussetzungen*. Wiesbaden: Springer.
- Söll, W. (1995). Sportunterricht ohne Sportarten? Plädoyer für ein richtig verstandenes „Sportartenkonzept“. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit* (S. 64–71). St. Augustin: Academia.
- Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. *sportunterricht*, 49, 4–8.

# Begabungsfördernder Musikunterricht in der Sekundarstufe I

Welche Möglichkeiten bieten Präsenz- und Onlineunterrichtssettings, um unterschiedlichste Begabungen der Schüler\_innen im Musikunterricht in der Sekundarstufe I zu fördern?

Sebastian Lankes

*Dieser praxisbezogene Beitrag versucht unter Einbindung der im Musikunterricht der Sekundarstufe I zu erwerbenden Kompetenzen sowie der Kennzeichen für begabungsfördernden Unterricht, die Möglichkeiten von Präsenz- und Onlineunterrichtsphasen zu erörtern. Als wichtiger methodischer Baustein wird die Methode des Blended-Learnings im Musikunterricht erläutert. Der Beitrag gibt abschließend einen Einblick in die konkrete praktische Umsetzung im Unterricht.*

## Kompetenzmodell des Musikunterrichts

„Brauchen wir Musik? Ja, wir brauchen sie dringend!“ (Bastian, 2001, S. 15). Diese Aussage des Pioniers für empirisch-musikpädagogische Forschung im deutschsprachigen Raum, Hans Günther Bastian, bildet den gedanklichen Ausgangspunkt dieses Artikels aus der schulischen Praxis. Die Schule als Institution und die handelnden Lehrpersonen haben dabei eine bedeutsame Rolle als Kulturvermittler\_innen inne und stecken so die Rahmenbedingungen für einen qualitätsvollen Musikerziehungsunterricht ab. Rottensteiner (2014) unterstreicht diese Ausgangsthese zusätzlich, indem sie feststellt, „dass jedes Kind in seiner Einzigartigkeit und mit seiner Entdeckerlust wahrgenommen werden muss. Gleichzeitig sollte es auch ein individuell positiv empfundenes Gruppenbewusstsein geben“ (Rottensteiner, 2014, S. 18).

Von 2011 bis 2013 wurde ein umfassendes Kompetenzmodell für den Unterrichtsgegenstand Musikerziehung von der Primar- bis zur Sekundarstufe II unter Berücksichtigung aller schulischen Sonderformen wie beispielsweise einer Mittelschule mit musikischem Schwerpunkt erarbeitet (Koch, 2013, S. 4).

Die Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung Österreich (kurz: AGMÖ, 2013, S. 12) stellt dazu fest, dass der Unterricht in Musikerziehung der

Sekundarstufe I auf drei wesentlichen Handlungsfeldern basiert:

Dazu zählen Singen und Musizieren, Tanzen und Bewegen sowie Hören und Erfassen. Diesen drei Haupthandlungsfeldern werden dynamische Handlungsfelder zugeordnet. Dazu zählen beispielsweise soziale, personale und kommunikative Kompetenz. Diese müssen als eingegliederte Lernform zu den drei Haupthandlungsfeldern betrachtet werden. Wie im Schaubild dargestellt, ergänzen sich die einzelnen Handlungsfelder und Kompetenzen wechselseitig (AGMÖ, 2013, S. 12). Das Kompetenzmodell veranschaulicht, dass ein zeitgemäßer Musikunterricht sich nicht nur auf ein Haupthandlungsfeld wie beispielsweise Singen und Musizieren beschränkt, sondern die Möglichkeit bietet, verschiedene Interessensfelder der Schüler\_innen miteinfließen zu lassen (vgl. Abbildung 1).

## Begabungsförderung im Musikunterricht

Wenn von Begabungsförderung im Musikunterricht gesprochen wird, ist keinesfalls eine alleinige Förderung von besonders hohen musikalischen Begabungen gemeint. Begabungsförderung ist vielmehr als Breitenförderung zu verstehen, die das Ziel hat, „die Entwicklung der Potenziale von Kindern und Jugendlichen bestmöglich zu unterstützen“ (National Center of Competence Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung

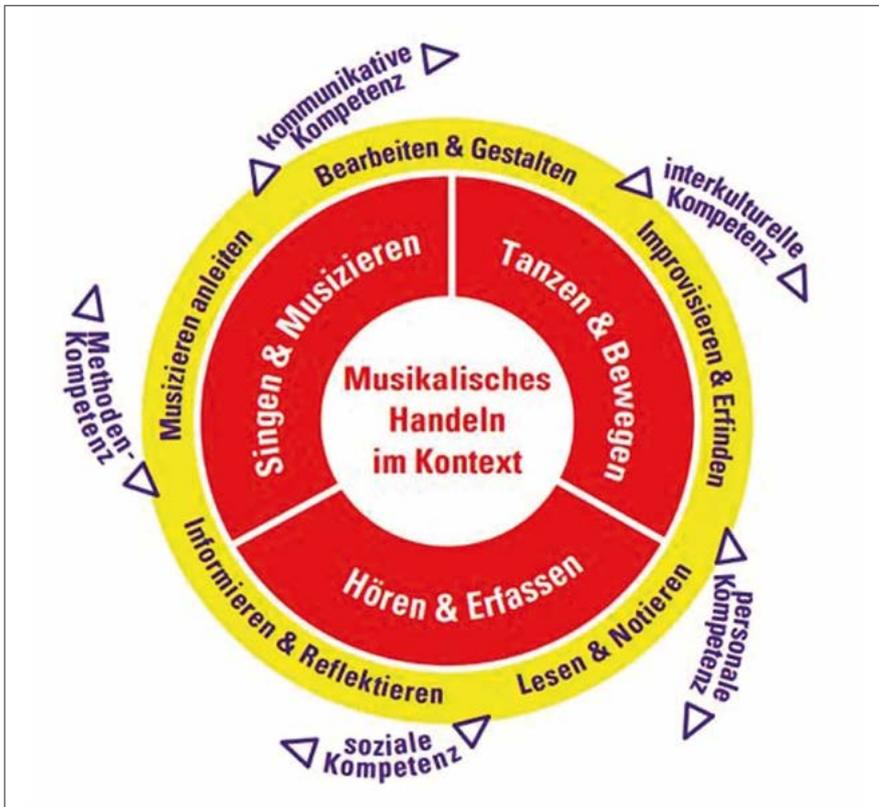


Abb. 1: Kompetenzmodell Musikerziehung – Sekundarstufe I (Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung Österreich, 2013, S. 13)

und Begabungsforschung, 2020, S. 7). Eine zentrale Aufgabe von Unterricht ist daher die Schaffung von „fordernden und fördernden Lernarrangements“, in denen alle Schüler\_innen mit ihren „Begabungen und Persönlichkeiten sowie deren unterschiedlichen Bedürfnissen“ Berücksichtigung finden (NCoC ÖZBF, 2020, S. 7).

Eine wesentliche Kernaufgabe des Musikunterrichts ist es daher, die unterschiedlichsten und vielfältigsten Potenziale der Schüler\_innen im Keim sichtbar zu machen und ihnen im Unterricht die Möglichkeit zu geben, diese zu entdecken (NCoC ÖZBF, 2020, S. 7).

Im Kompetenzmodell des Musikunterrichts in der Sekundarstufe I spiegelt sich diese Kernaufgabe wider. Das Kompetenzmodell geht weit über das klassische Singen und Musizieren hinaus. Es lässt Raum für ein breites Spektrum an Handlungsmöglichkeiten, indem beispielsweise auch das Tanzen und Bewegen sowie das Hören und Erfassen mit aufgenommen werden. Diese Bereiche werden zudem mit Handlungsfeldern wie beispielsweise Bearbeiten und Gestalten sowie Improvisieren und Erfinden erweitert. Auf

Grundlage dieses Modells ist es möglich, einen vielschichtigen Unterricht anzubieten sowie auf unterschiedlichste Fähigkeiten und Interessensbereiche der Schüler\_innen einzugehen. Ein begabungsfördernder Musikunterricht zeichnet sich durch seine differenzierenden und individualisierenden Lernarrangements und Methoden aus, die den Schüler\_innen in ihrer Unterschiedlichkeit entgegenkommen (NCoC ÖZBF, 2020, S. 7).

Vom NCoC ÖZBF (2020) werden dafür fünf Kennzeichen von begabungsförderndem Unterricht festgelegt. Zum einen ermöglicht dieser Unterricht den Schüler\_innen, ihre Begabungen zu entdecken sowie diese zu entwickeln. Zum anderen stärkt begabungsfördernder Unterricht das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und hilft, persönliche Stärken und Schwächen zu erkennen sowie eine positive Einstellung zu erbrachten Leistungen aufzubauen.

### E-Learning im Musikunterricht

In den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans für den Unterrichtsgegenstand Musikerziehung in der Sekundarstufe I wird explizit auf die Nut-

zung neuer Medien verwiesen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012). Diese neuen Unterrichtskonzepte erweitern den Rahmen von gewohnten Unterrichtsmustern und ermöglichen so neue Lernräume für Schülerinnen und Schüler, die ihrerseits die Entwicklung und Erweiterung neuer Interessensfelder und Fähigkeiten zulässt.

Die folgenden beschriebenen Unterrichtssettings wurden an die aktuelle Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angepasst und dabei wurde der Präsenzunterricht durch computergestützte Unterrichtssettings, so genannte Onlinephasen, erweitert. Als konkrete Arbeitsmethode wird unter Punkt *Einsatz von E-Learning im Musikunterricht* das didaktische Prinzip von Blended-Learning angewandt. „Unter Blended-Learning verstehen wir Lernformate, bei denen das Lernen mit elektronischen Medien und das Präsenzlernen didaktisch sinnvoll verbunden werden“ (Bett & Fassnacht, 2015, S. 5).

Dabei werden zunächst Online-Übungen zur Verfügung gestellt, die in individuellem Lerntempo eingeübt und vertieft werden können. In konkreten Präsenzunterrichtssettings kann somit auf bereits Geübtes und Erlerntes aufgebaut werden. Somit entsteht ein stimmiges didaktisches Modell, in dem basisorientiertes Lernen mit elektronischen Medien sowie traditionellem Präsenzunterricht verbunden wird (Bett & Fassnacht, 2015, S. 5). Höfer (2011) beschreibt ebenso den Mehrwert von E-Learning im Musikunterricht, der entsteht, wenn Präsenzphasen mit E-Learning-Unterrichtssequenzen kombiniert werden (Höfer, 2011, S. 8). Höfer (2019) verstärkt diesen Aspekt, indem er feststellt, dass „ein besonderes Potential musischer Fächer im Kontext der Digitalisierung im Bereich der Kreativitätsförderung und der Vermittlung von soft skills“ (Höfer, 2019, S. 219) besteht.

### **Aktives Musizieren und rhythmische Bewegung im Klassenverband**

Die konkrete Umsetzung in der unterrichtlichen Praxis wird anhand von zwei Unterrichtsbeispielen

erläutert. Die im Folgenden beschriebenen Unterrichtssettings wurden an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig umgesetzt. Ausgehend vom aktiven Musizieren im Klassenverband wird auch die Möglichkeit des Einsatzes von E-Learning im Musikunterricht beschrieben.

In diesen Unterrichtssequenzen des aktiven Musizierens und der rhythmischen Bewegung wurden alle drei Handlungsfelder des Kompetenzmodells in Musikerziehung in der Sekundarstufe I miteinander verwoben.

Den Schüler\_innen wurden durch das Musizieren im Klassenverband in Präsenzunterrichtsphasen mit Djembe, Cajon und anderen Percussioninstrumenten neue Klangerfahrungen ermöglicht. Das aktive Musizieren sowie das Hören und Erfassen von einzelnen Rhythmuspatterns setzten die Schüler\_innen aktiv um. Dabei wurden die Kinder in Gruppen eingeteilt, um mit den genannten Instrumenten einen viertaktigen, dreistimmigen Groove zu musizieren. Die Stimmen waren so konzipiert, dass sie sich durch die Komplexität der Rhythmen unterschieden. Metrum und Taktart waren für alle Schüler\_innen gleich, wobei das Metrum durch den Übungsfortschritt gesteigert wurde. Durch diese Differenzierung der einzelnen Rhythmuspatterns und Schwierigkeitsstufen beim Klassenmusizieren konnte die Heterogenität des Klassenverbandes berücksichtigt werden. Dadurch war es allen Schüler\_innen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus möglich, sich erfolgreich am gemeinsamen Rhythmusstück zu beteiligen, wodurch auch das Vertrauen der Schüler\_innen in sich selbst gestärkt werden konnte, um daraus Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zu schöpfen.

Aufbauend auf diesen Erfahrungen wurden beim Klassenmusizieren mit den Schüler\_innen und der elementaren Musik- und Tanzpädagogin Maria Eppensteiner Rhythmen sowie Tanz- und Bewegungsformen erarbeitet. In diesen Unterrichtsphasen wurde es den Schüler\_innen ermöglicht, in neue Interessensgebiete einzutauchen sowie neue Fähigkeiten zu entwickeln.

Partitur

## Rhythm for 5

Studierende Universität Mozarteum  
Schulpraxis BW-B 4

The musical score is titled 'Rhythm for 5' and is written for five percussion instruments: Kleine Trommel (Small Drum), Congas, Claves, Große Trommel (Large Drum), and Djembe. The time signature is 4/4. The score consists of five measures. The Claves part plays a continuous eighth-note pattern. The other instruments play various rhythmic patterns, including quarter notes, eighth notes, and rests.

Abb. 2: Musikalischer Beitrag der Studierenden im Rahmen der schulpraktischen Studien (Foto: Magdalena Huber)

### Einsatz von E-Learning im Musikunterricht

Wie bereits beschrieben, wurden neben Präsenzunterrichts- auch Onlineunterrichtsphasen eingesetzt. Dabei wurden auch Studierende der Universität Mozarteum, die im Rahmen ihrer Schulpraxis am Schulstandort Unterrichtserfahrungen sammeln, integriert.

Als konkretes Beispiel des oben beschriebenen Unterrichtskonzeptes „Blended-Learning“ (Bett & Fassnacht, 2015) wurde ein einfacher viertakter Rhythmusgroove mit dem selbstkreierten Titel „Rhythm for 5“ zusammengestellt und jede einzelne Stimme von einem Studierenden der Universität Mozarteum in Form eines Lernvideos gestaltet. Dieser fünfstimmige Satz ermöglicht es einerseits, mit dem Percussioninstrumentarium am Schulstandort im Klassenverband zu musizie-

ren, andererseits bietet er die Gelegenheit, mit Alltagsgegenständen wie beispielsweise Lineal, Fineliner, PET-Flasche, Eimer etc. den jeweiligen Groove zu rhythmisieren.

Die Studierenden erhielten dabei den Auftrag, auf die Heterogenität im Klassenverband und auf die musikalische Vorerfahrung zu achten. Dementsprechend unterscheiden sich die einzelnen Stimmen in ihrem Schwierigkeitsgrad.

Diese rhythmischen Übungssequenzen wurden den Schüler\_innen über die Plattform Microsoft Teams zum Üben zur Verfügung gestellt, sodass anschließend in der Schule auf das Geübte aufgebaut und dieses in einer gemeinsamen Übungs- bzw. Probephase umgesetzt und vertieft werden konnte. Durch diese eingesetzte Methode können sich die Schüler\_innen im eigenen Tempo zu Hause die einzelnen Rhythmuspatterns erarbei-

ten bzw. üben. Somit bleibt in den Präsenzunterrichtsphasen Zeit, auf dem Geübten aufzubauen und gegebenenfalls Feedback-Schleifen einzusetzen (NCoC ÖZBF, 2020, S. 21).

### Fazit und Ausblick

„Durch Rhythmik lernen Kinder, sich auf sich selbst und auf andere einzulassen“ (Krause, 2008, S. 9). In den konkreten Unterrichtssequenzen war es von Relevanz, die formulierten Lernziele zum begabungsfördernden Unterricht in Bezug mit den musikalischen Kompetenzen in einen Kontext zu stellen. Wie von Krause (2008) formuliert, bilden die beschriebenen Unterrichtssequenzen einen wichtigen Baustein zum begabungsfördernden Unterricht, indem sich Kinder auf sich und ihre Fähigkeiten einlassen.

Es kann festgehalten werden, dass durch gemeinschaftliches Musizieren und rhythmisches Bewegen das Erleben der eigenen Kompetenz ermöglicht wurde. Ziel war es dabei, den Schüler\_innen das Entdecken neuer, eigener Fähigkeiten zu bieten, sowohl im klassischen Präsenzunterricht als auch in der konkreten Auseinandersetzung im Einzelsetting im Blended-Learning. Bezugnehmend auf die Kennzeichen für begabungsfördernden Unterricht kann festgehalten werden, dass den Schüler\_innen eine Erweiterung des eignen Erlebnishorizonts ermöglicht wurde, wodurch das Entdecken eigener Begabungen begünstigt werden konnte.

Die konkrete Umsetzung der methodisch beschriebenen Zugänge kann noch nicht als abgeschlossen betrachtet werden, sondern soll weiterhin die vielfältigen Potenziale der Schüler\_innen im Klassenverband einerseits auf sozialer, andererseits auf musikalisch-rhythmischer Ebene, aber vor allem auch auf persönlicher Ebene fördern.

### Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung Österreich. (2013). Kompetenzen in Musik. Ein aufbauendes musikalisches Konzept von der Volksschule bis zur kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung. *Musik Erziehung Spezial*. 66(3). Wien: AGMÖ.
- Bastian, H.G. (2001). *Kinder optimal fördern – mit Musik*. Mainz: Schott.
- Bett, K. & Fassnacht, K. (2015). *Die Blended-Learning-Formel: Webinare + E-Learning + Präsenz*. Abgerufen von <http://docplayer.org/2389614-Die-blended-learning-formel-webinare-e-learning-praesenz.html>.
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (Hrsg.). (2012). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen*. Abgerufen am 10.02.2021 von <https://www.ris.bka.gv.at/Geltende-Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850#header>
- Höfer, F. (2011). E-learning im Musikunterricht. In A. Langer & M. Oebelsberger (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung Österreich* (Sonderband 2). Wien: Universaledition.
- Höfer, F. (2019). TikTok – App-Musicking als aktuelle jugendkulturelle Musikpraxis in ihrer Relevanz für die Musikpädagogik. In G. Enser, B. Gritsch & F. Höfer (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation und Lernwelten* (S. 205–228). Münster: Waxmann.
- Koch, M. (2013). Kompetenzen in Musik – Entwicklung & Intentionen. *Musik Erziehung Spezial*. 66(3), 4–5. Wien: AGMÖ.
- Krause, A. (2008). *Kommt, macht einfach mit! Selbstbewusstsein und Konzentration durch Rhythmik und Musik*. Freiburg: Herder.
- National Center of Competence Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2020). *Wege in der Begabungsförderung*. Eine Methodensammlung für die Praxis (3. Aufl.). Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Abgerufen von [https://www.phsalzburg.at/files/NCoC\\_Begabtenförderung\\_und\\_Begabungsforschung/Publikationen\\_Materialien/Methodenskript\\_2020\\_online.pdf](https://www.phsalzburg.at/files/NCoC_Begabtenförderung_und_Begabungsforschung/Publikationen_Materialien/Methodenskript_2020_online.pdf)
- Rottensteiner, E. (2014). Begabungen – Intelligenzen – Kompetenzen. Ein Überblick. In I. Brunner & E. Rottensteiner (Hrsg.), *Mit multiplen Intelligenzen Begabungen fördern und Kompetenzen entwickeln* (S. 17–20). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

# I am having a good time – Lernspiele aus neurowissenschaftlicher Perspektive

Alexandra Ringeltaube-Stadler

*Dieser Beitrag kontextualisiert neurowissenschaftliche Erklärungsansätze von Lernprozessen mit dem Einsatz von Lernspielen. Am Beispiel eines im Englischunterricht der Mittelschule verwendeten Kartenspiels für Satzstruktur und Zeitformen wird konkretisiert, wie Sprachwissen über das kombinierte Ansprechen von bewussten als auch größtenteils unbewussten Lernprozessen angeeignet, vertieft und gefestigt werden kann.*

## Von Gedächtnisspuren zu Wissensstraßen

Eine Hauptaufgabe des Lernens ist das Erkennen von Zusammenhängen sowie das spätere Erinnern daran. Neurobiologisch betrachtet werden dabei eingehende Sinnesreize von Nervenzellen (Neuronen) im menschlichen Gehirn aufgenommen und an weitere Nervenzellen zur gemeinsamen Informationsverarbeitung verteilt. Der Informationstransfer innerhalb eines Zellverbunds (neuronales Netzwerk) geschieht über Botenstoffe, sogenannte Neurotransmitter, wie etwa Hormone. Diese aktivieren mittels elektrischer Impulse die Zelltätigkeit (Gasser, 2010). Ist die Ausschüttung dieser Impulse ausreichend groß, entsteht eine „Gedächtnisspur“ – das sogenannte Kurzzeit- oder Arbeitsgedächtnis (Breitenstein, 2012, S. 407). Durch die Wiederholung gleicher Reizkonstellationen bauen sich neuronale Netzwerke schließlich weiter aus, verstärken und verdichten sich. Aus Gedächtnisspuren entstehen so allmählich gefestigte, im Gedächtnis fest verankerte neuronale „Wissensstraßen“ (Grabner, 2015) innerhalb neuronaler Netzwerke.

Die Entstehung von Wissen wird dabei sowohl durch bewusste als auch unbewusste Wahrnehmungs- und Lernprozesse ausgelöst. Dieser Beitrag wird hauptsächlich an Breitensteins (2012; Breitenstein & Knecht, 2002) Unterscheidung in bewusstes, instruiertes Lernen sowie größtenteils unbewusstes, assoziatives Lernen ansetzen. Die neurowissenschaftliche Literatur spricht im Kontext des assoziativen Lernens oft auch von „implizitem“ Lernen – beispielsweise der weiter unten angeführte Oerter, der in seiner Beschäfti-

gung mit neuropsychologischen Untersuchungen zu ähnlichen Schlussfolgerungen wie Breitenstein kommt (Oerter, 2000). Auch der Begriff des „Informal Learning“ in Gagnés Talententwicklungsmodell (2013) weist Parallelen zum assoziativen Lernen auf.

## Bewusstes und assoziatives Lernen

Breitenstein konnte einerseits mithilfe eines bildgebenden Verfahrens zeigen, dass sich neuronale Netzwerke durch ein bewusstes, instruiertes Lernen bereits nach zwei Stunden messbar ausbauen und verdichten, sofern der Unterrichtsstoff zeitlich konzentriert und dabei in einer hohen Anzahl von Lerndurchgängen vermittelt wird (Breitenstein, 2012, S. 408). Andererseits zeigt sie, dass auch „assoziatives Lernen“ Wissen produziert. Hier werden Gesetzmäßigkeiten von Zusammenhängen im Laufe der Zeit und durch wiederholtes Erleben allmählich automatisch und vorwiegend unbewusst erkannt. Breitenstein macht diese Form des Lernens beispielhaft am Fremdsprachenerwerb in einem Land fest, dessen Sprache uns unbekannt ist: Je öfter wir bestimmte Lautäußerungen in Zusammenhang mit bestimmten Alltagsobjekten oder Ereignissen in Zusammenhang bringen, umso mehr können wir die Sprache allmählich verstehen (und mit der Zeit anwenden und beherrschen, Ergänzung durch die Verfasserin). Breitenstein veranschaulicht diesen Prozess modellhaft (vgl. Abbildung 1).

Augenscheinlich ist, dass diese Grafik in ihrem visuellen Kern gleichermaßen auch für den (weiter oben beschriebenen) neurobiologischen Prozess

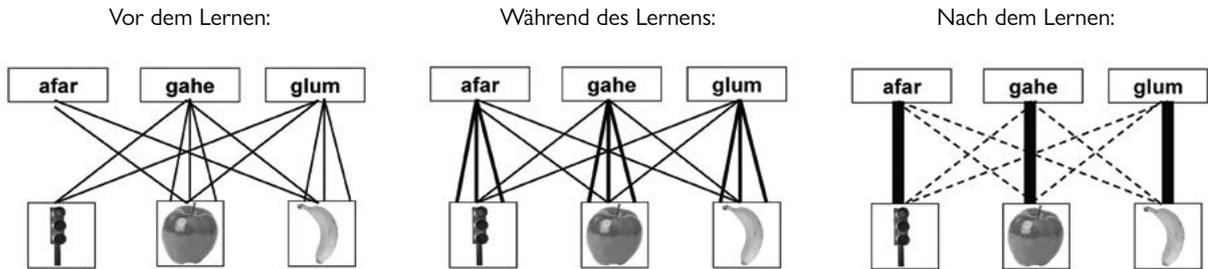


Abb. 1: Assoziatives Lernen am Beispiel des Vokabellernens (Breitenstein, 2012, S. 406)

des Lernens von der Gedächtnisspur hin zur fest verankerten Wissensstraße stehen könnte – sowohl für das assoziative Lernen als auch für das bewusste, instruierte Lernen.

Auf die Unterrichtspraxis umgelegt lässt sich folgendes Zwischenfazit ziehen: Sowohl das bewusste als auch das assoziative Lernen benötigen eine häufige Wiederholung einzelner Wissensinhalte, um langfristig „behalten“ werden zu können. Das instruierte Lernen braucht dabei eine hohe Lernintensität innerhalb einer dichten Zeitspanne, das assoziative Lernen eine „hohe Wiederholungsrate von Ereigniskonstellationen“ (Breitenstein, 2012, S. 408) in unterschiedlichen Kontexten. Erfolgreicher Schulunterricht sollte sich demnach um eine sinnvolle Verknüpfung beider Lernprozesse bemühen.

### Lernen und individuelle Potenziale

Das Zusammenspiel von bewussten und assoziativen Lernmechanismen ist auch vor dem Hintergrund der beobachtbaren Heterogenität innerhalb eines Klassenverbandes interessant, was die unterschiedlichen schulischen Fähigkeiten der Schüler\_innen betrifft: Das Ergebnis einer Studie von Breitenstein und Knecht (2002, S. 177–179) zeigt – jedenfalls für den Sprachunterricht –, dass sich der Erwerb von Vokabelwissen durch assoziative Lerntechniken relativ unabhängig vom unterschiedlichen Leistungsvermögen einzelner Testpersonen annähernd gleich gut erreichen lässt. Alle Probanden und Probandinnen wiesen verhältnismäßig homogene Lernkurven auf, das erworbene Wissen war nach vier Wochen bei allen weiterhin stabil präsent.

Breitenstein begründet das Ergebnis mit einem Lernmechanismus, der offenbar zum gewissen Teil auch evolutionär geprägte Züge trägt: Sie weist darauf hin, dass das assoziative Lernen, was den neurobiologischen Prozess an sich betrifft, beim Erwerb von Wörtern bei wenigen Monate alten Säuglingen ident ist mit dem Erwerb von grammatikalischen Regeln bei Erwachsenen (Breitenstein, 2012, S. 412). Ähnlich argumentiert auch Oerter, wenn er thematisiert, dass Säuglinge bereits im Alter zwischen 7 und 10 Monaten syntaktische Einheiten einer Sprache erkennen und zwischen richtig beziehungsweise falsch formulierten Sätzen unterscheiden können, „obwohl zu diesem frühen Zeitpunkt noch kein bewusstes, intentionales Lernen möglich ist“ (Oerter, 2000, S. 240).

### Spielerisch lernen

Das Spiel ist ein zentrales Element (früh)kindlicher Weltaneignung. Dabei zeichnet Kinder eine Lust am spielerischen Lernen aus, die darauf beruht, „dass das kindliche Gehirn auf ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Anregungen angewiesen ist, um später das, was es tatsächlich braucht, herauszufiltern“ (Nitsch & Hüther, 2004, S. 20). Diese Form der Ereignis-Kontextualisierung erinnert an Breitensteins Beispiel des assoziativen Fremdspracherwerbs im Ausland beziehungsweise des weitgehend unbewussten Alltagslernens, wie es auch von Oerter (2000) und Gagné (2013) thematisiert wird.

Diese Lust am Spiel wird nun zum Katalysator, der das Wissen noch stärker und stabiler im Gedächtnis verankert. Verantwortlich dafür ist

aus neurobiologischer Sicht die Ausschüttung des Hormons Dopamin, das Glücksgefühle hervorruft und das „interne Belohnungssystem“ im Gehirn aktiviert (Gasser, 2010, S. 45). Dadurch werden auch die Aufmerksamkeit erhöht und die Wahrnehmung stärker auf die Spielinhalte fokussiert. Die höhere Aufmerksamkeit intensiviert dabei sowohl unbewusst als auch bewusst wirkende Lernprozesse (Hoffmann, 1993, S. 85).

## Beispiel „Tritett“

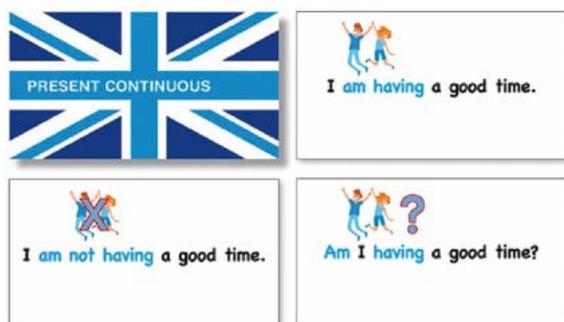


Abb. 2: Kartenkombination aus dem Zeitformen-Tritett für den Englischunterricht (eigene Darstellung)

Am Beispiel eines „Tritetts“ soll nun versucht werden, die bisher erläuterten Prozesse an einem Lernspiel praxisorientiert festzumachen. Dieses Kartenspiel wird von der Autorin im Englischunterricht an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig zur Aneignung, Vertiefung und Festigung von Zeit- und Satzformen eingesetzt. Es besteht aus zehn Dreierkombinationen von Aussagesatz – Fragesatz und Verneinung in einer Zeitform. Insgesamt steht für jede Zeitform ein Tritett zur Verfügung, das entsprechend dem Lehrplan in den jeweiligen Schulstufen Einsatz findet. Prinzipiell funktioniert das Spiel wie ein Quartett, nur mit drei statt vier Karten. Das Spiel gewinnt, wer gesuchte Karten von den Mitspieler\_innen erfragt (Voraussetzung ist dafür das korrekte Formulieren des gesuchten Satzes) und zum Schluss die meisten Dreierkombinationen gesammelt hat.

## Bewusste, assoziative und multisensorische Lernprozesse

Bewusste Lernprozesse werden über den Text vermittelt, den die Schüler\_innen zunächst vorle-

sen, um anschließend den gesuchten Satz zu formulieren. Dabei vergleichen sie grammatikalische Satz- und Zeitformstrukturen auch mit Sätzen, die sie auf ihren anderen Karten finden. Dieses stark frequentierte Formulieren, Vergleichen und Fragen führt zu der für diese Lernform geforderten „hohen Lernintensität innerhalb einer dichten Zeitspanne“ (Breitenstein, 2012, S. 408). Der assoziative Moment des Lernens wird in erster Linie über die Illustrationen gespielt, die den jeweiligen Inhalt des Satzes auf allen drei zusammengehörigen Karten in Alltagssituationen kontextualisiert – wenn auch abstrahiert, aber doch individuell interpretierbar. In der Konzentration auf den Satz wird die illustrierte Ereigniskonstellation „beiläufig“ mitgenommen. Als zusätzliches assoziatives Moment dient ein Farbleitsystem für jede Zeitform.

Zusätzlich lernfördernde Effekte hat der orchestrierte Einsatz multisensueller Reize. Die Neurowissenschaft spricht von „multisensorischer Verstärkung“, welche die kognitive Verarbeitung über das reine Summieren der Sinnesreize hinaus potenziert (Calvert, Spence & Stein, 2004). Das Tritett bietet dabei eine Kombination aus Lesen (Text), Sehen (Illustration), Sprechen/Hören, aus taktilen Elementen (Karten in der Hand aufnehmen, ordnen und halten) sowie – wenn auch in eingeschränkter Weise – aus motorischen Momenten, indem korrekt erfragte Karten ausgetauscht werden.

## An individuellem Leistungsvermögen anpassbare Spielarten

Meist wird das Tritett einmal pro Woche über einen Monat hinweg etwa 30 Minuten lang im Unterricht gespielt. Die Klasse teilt sich in Gruppen auf, jede Gruppe bekommt ein komplettes Set. Innerhalb einer Gruppe kann einzeln oder in 2er-Teams gegeneinander gespielt werden. Prinzipiell ist das Tritett auf selbstständiges Lernen ausgerichtet, die Lehrkraft übernimmt eine Feedback-Funktion. Die zunächst intensive Begleitung der Lehrperson nimmt in den folgenden Durchgängen ab. Später fokussiert sie sich mehr auf lernschwächere Schülerinnen und Schüler.

Das Tritett kann an den aktuellen Wissensstand beziehungsweise an individuelle Lernfortschritte angepasst werden. So lassen sich etwa Spielgruppen mit vergleichbaren Leistungsniveaus zusammenstellen, die von der Lehrkraft entsprechend stärker oder weniger stark unterstützt werden. Das Tritett kann bei lernschwächeren Schüler\_innen zu Beginn auf zwei Satzformen reduziert und als eine Art „Domino“ gespielt werden, um den Lernerfolg über die sich daraus ergebende höhere Wiederholungsrate zu steigern. In späteren Spielphasen können auch 2er-Teams von lernschwächeren und lernstärkeren Schüler\_innen gebildet werden, in denen letztere die Feedbackfunktion übernehmen. Bei Anfängerklassen, die noch über keinerlei grammatikalisches Vorwissen verfügen, besteht zudem die Möglichkeit, zum Einstieg die vorher gemischten Karten unkommentiert einzeln auflegen, dann vorlesen und schließlich wieder ablegen zu lassen. Im nächsten Schritt wird gemeinsam nach Gesetzmäßigkeiten gesucht und die Karten in Tritetts geordnet wieder komplett aufgelegt.

### Subjektive Beobachtungen des Lernfortschritts

Allgemein ist zu beobachten – subjektiv reflektierend auf die Erfahrung der Autorin von etwa 15 Jahren „klassischer“ und 10 Jahren mit dem Lernspiel „kombinierter“ Vermittlung –, dass der Lernstoff von allen Schüler\_innen insgesamt schneller und sicherer erfasst wird. Bei leistungsstärkeren Schüler\_innen ist zudem eine hohe Automatisierung in der Sprachanwendung zu erkennen und die Fähigkeit, das Tritett selbstständig erfolgreich zu spielen. Beim späteren Erlernen einer neuen Zeitform fällt auf, dass grundlegende Gesetzmäßigkeiten von grammatikalischen Strukturen rascher repliziert und auf die neue Zeitform übersetzt werden können.

### Fazit

Lernspiele tragen das Potenzial in sich, Schüler\_innen dabei zu unterstützen, Unterrichtsinhalte leichter, schneller und nachhaltiger zu erfassen. Ihre didaktische Stärke ist besonders darin begründet, dass sie sowohl bewusst als auch un-

bewusst wirkende Lernprozesse anstoßen. Letztere knüpfen dabei bis zu einem gewissen Grad auch an unbewusste, evolutionär verankerte Kognitionsmechanismen an (Oerter, 2000, S. 240), die laut Breitenstein mit dazu beitragen, dass assoziative Unterrichtsinhalte einen Lernerfolg relativ unabhängig vom individuellen Leistungsvermögen erreichen können (2012), was folgern lässt, dass Lernspiele die Möglichkeit bieten, auch lernschwächere Schüler\_innen erfolgreich zu erreichen – und gleichzeitig durch die Koppelung von bewussten und impliziten Vermittlungsmechanismen alle Schüler\_innen gleichermaßen entsprechend ihrer jeweils individuellen Fähigkeiten zu fördern und Wissen weiter zu vertiefen. Dabei werden Lernspiele ihr didaktisches Potenzial dann am besten entfalten, wenn sie flexibel angelegt sind und möglichst nah am jeweils individuellen Wissensstand ansetzen und darauf aufbauen können.

### Literatur

- Breitenstein, C. (2012). Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht: Von der Assoziation zur Kognition. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 405–418.
- Breitenstein, C. & Knecht, S. (2002). Development and validation of a language learning model for behavioral and functional-imaging studies. *Journal of Neuroscience Methods*, 114(2), 173–179.
- Gagné, F. (2013). The DMGT. Changes Within, Beneath, an Beyond. *Talent Development and Excellence*, 5–19.
- Calvert, G.A., Spence, C. & Stein, B. (2004). *The Handbook of Multisensory Processes*. Cambridge: MIT Press.
- Gasser, P. (2010). *Gehirngerecht lernen. Eine Lernanleitung auf neuropsychologischer Grundlage*. Bern: hep.
- Grabner, R. (2015). *Begabungsförderung in der Schule. Vortrag Bildungs-TV* [YouTube-Video]. Education Group. Abgerufen am 14.12.2020 von <https://www.youtube.com/watch?v=cdndoGBFT78>
- Hoffmann, J. (1993). Unbewusstes Lernen – eine besondere Lernform? *Psychologische Rundschau*, 44, 75–89.
- Lemke, B. (2003). Nichtbewusste Informationsbearbeitungsprozesse und deren Bedeutung für das Lernen Erwachsener. In E. Nuißl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (S. 71–83). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nitsch, C. & Hüther, G. (2007). *Kinder gezielt fördern*. München: Gräfe und Unzer.
- Oerter, W. (2000). Implizites Lernen beim Sprechen, Lesen und Schreiben. *Unterrichtswissenschaft*, 28, 239–256.

# Making, Coding und Co

... ein Angebot der Interessens- und Begabungsförderung an der Praxisschule

Florian Geier

*Der folgende Artikel stellt die Idee von Making vor und zeigt die Erfahrungen und Potenziale von Making-Ansätzen im schulischen Kontext auf. Im Rahmen einer unverbindlichen Übung konnten in den vergangenen Jahren interessierte Schüler\_innen mit 3D-Druck, Mikrocomputer u.v.m experimentieren und so Erfahrungen mit neuen Technologien sammeln.*

### Making – Was ist das?

Making ist das (neue) Selbermachen mit Unterstützung von meist digitalen Hilfsmitteln (computergesteuerte Maschinen, Anleitungen aus dem Internet, ...). Schön et al. bringen das mit dem Satz auf den Punkt: „Bei Making Projekten geht es darum, Technologien in Dienst zu nehmen, um eigene Vorhaben umzusetzen, die eigene Umwelt zu gestalten und sich anzueignen – und letztendlich mündig auch mit Computersystemen, digitalen Produktionsformen und Software umzugehen“ (Schön et al., 2016, S. 16). Typische Werkzeuge sind u.a. 3D-Drucker, Laser Cutter, programmierbare Hardware (z.B. Arduino), aber auch Bohr- und Nähmaschinen und, ganz wichtig, der Computer und das Smartphone.

Dass Lernen dadurch gefördert wird „etwas selbst zu tun/zumachen“, ist nicht neu in der Bildung. Schon durch Maria Montessori, Friedrich Fröbel, Célestin Freinet u.a. weiß man, dass Wissen über selbst hergestellte Werkstücke (Artefakte) aufgebaut werden kann (Schelhowe, 2014, S. 95). Johann Heinrich Pestalozzi sieht Material sogar nicht nur als Lehrmittel, sondern auch als Lernmittel für die Hand der Schüler\_innen (Tulodziecki, 2009, S. 293). Der Lehrplan für Mittelschulen sieht unter dem Punkt Bildungsbereiche „Erziehung zur Anwendung neuer Technologien“ (BMBWF, 2020) als Unterrichtsprinzip vor. Gerhard Tulodziecki (2009, S. 291) geht noch weiter und empfiehlt die „reale Form der Erfahrung“ (z.B. der reale Umgang mit Dingen) als einzige verlustfreie Erfahrung.

### Making – eine Bewegung

Die Maker-Bewegung baut auf den Ideen von Mark Hatch auf, der in seinem *Maker Movement Manifesto* einige Grundideen postuliert hat: Make, Share, Give, Learn, Tool up, Play, Participate, Support und Change (Hatch, 2013, S. 11).

Diese folgenden Regeln für Innovationen (frei aus dem Englischen übertragen und gekürzt) sollen motivieren und zum „Selbst-Tun“ auffordern:

MAKE: Etwas selbst zu erschaffen, ist ein sehr erfüllender Vorgang.

SHARE: Berichten Sie, was Sie geschaffen haben, teilen Sie Ihr Wissen, Ihre Erfahrungen.

GIVE: Geben Sie Ihre Produkte, Ideen, Baupläne weiter.

LEARN: Hören Sie niemals auf, sich neues Wissen anzueignen.

TOOL UP: Suchen Sie Zugang zu passendem Werkzeug.

PLAY: Experimentieren Sie.

PARTICIPATE: Tauschen Sie sich mit Gleichgesinnten aus.

SUPPORT: Unterstützen Sie sich gegenseitig.

CHANGE: Seien Sie offen für Veränderungen. (Hatch, 2013, S. 11)

Durch diese neun Aufforderungen werden Baupläne, Tipps und Erfahrungen unkompliziert weitergegeben, und ein *Maker*<sup>1</sup> kann von den Erfahrungen aller anderen *Makers* dazulernen. Speziell durch den Punkt „Share“ wird Wissen gesichert und weitergegeben.

<sup>1</sup> Unter *Maker* versteht man Personen, die meist in einem Makerspace an eigenen Projekten arbeiten. Für die Herstellung von Produkten setzen sie häufig neue Technologien ein. *Makers* tauschen ihre Erfahrungen untereinander aus.

Speziell für Making-Aktivitäten mit Kindern haben Schön et al. folgende Prinzipien als wichtig beschrieben:

- Kinder sind *selbst die Akteur\_innen* (Erfinder\_innen, Gestalter\_innen).
- Das Ergebnis soll ein konkretes Produkt sein.
- Making soll die *Kreativitätsentwicklung* unterstützen.
- Making leitet zum *selbstorganisierten Lernen* an.
- Auf den Austausch von Erfahrungen, Ideen und Wissen wird Wert gelegt.
- Die aktive Mitgestaltung unserer Welt (Nachhaltigkeit, Umweltschutz, ...) ist ein zentrales Anliegen (Schön et al., 2016, S. 9).

### **Making – braucht einen Raum (Makerspace)**

Da sich die Anschaffung von so vielen, teils kostenintensiven Maschinen für den einzelnen Maker nicht rentiert, bieten Vereine, Firmen, Institutionen sog. *Makerspaces* an. „Makerspaces sind physische Räume, die für praktische, kollaborative und kreative Arbeit konzipiert sind“ (Morgenbesser, 2020, S. 3). In diesen Makerspaces, auch offene Werkstätten genannt, treffen sich u.a. Vereinsmitglieder, um gemeinsam an Projekten zu arbeiten. Dafür können sie, meist nach einer Einschulung, die im Makerspace vorhandenen Geräte, Maschinen, Werkzeuge verwenden und mit Gleichgesinnten in kollegialen Austausch treten.

Es werden in der Erwachsenenbildung, in Unternehmen und an Hochschulen (z.B. im Zentrum für Lerntechnologie und Innovation (ZLI) der PH Wien) schon Makerspaces eingerichtet (Schön & Ebner, Ziele von Makerspaces, 2020, S. 33). Schüler\_innen im Bundesland Salzburg können bislang noch auf keinen schulischen Makerspace zurückgreifen, es wäre daher wichtig, Ideen und Ansätze der Maker-Bewegung im Rahmen der schulischen Möglichkeiten in die Unterrichtsgestaltung einfließen zu lassen.

### **Making – in der Praxis(-schule)**

Im Schulkontext kann empfohlen werden, die didaktische Variante „Makerspace als Lernraum

der Maker Education“ (Schön & Ebner, 2020, S. 38) einzusetzen, da meist ein gemeinsames Ziel erreicht werden soll und die Unterstützung durch Mitschüler\_innen oder Lehrpersonen gewollt ist. Für Schön und Ebner (2017, S. 271) sind Making-Aktivitäten im Unterricht herausfordernd, da dieser wenig Raum für freies Arbeiten bietet. Als alternative Möglichkeit für offeneres Arbeiten bieten sich unverbindliche Übungen an, in denen Schüler\_innen aus verschiedenen Klassen und Schulstufen ohne Notendruck experimentieren können.

An der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig wird im Rahmen der Interessens- und Begabungsförderung immer wieder das freiwillige Angebot „Making, Coding und Co“ für Schüler\_innen angeboten. Dabei werden an mehreren Nachmittagen mittels visueller Programmiersprache Roboter (mBot) und Mikrocontroller (Calliope) programmiert. Nach einfachen Einstiegsübungen, um Grundkenntnisse der Programmierung zu erlernen, übernehmen die Schüler\_innen schnell die Initiative (Morgenbesser, 2020, S. 4) und verwirklichen ihre Ideen (z.B. Handykamera als Auge für das Roboterauto, Schere-Stein-Papier mit dem Mikrocontroller u.v.m. – siehe Abbildung 1). Manche Schüler\_innen versuchen, möglichst viel Verschiedenes auszuprobieren, und andere vertiefen sich in ein Projekt.



Abb. 1: „Schere-Stein-Papier“ mit dem Mikrocontroller



Abb. 2: Im „Musterklassenzimmer“ der Interpädagogica mit interessierter Bildungsministerin



Abb. 3: School MakerDays, Arbeiten mit LEDs

Als Höhepunkt konnten die Schüler\_innen ihre Werke und Erfahrungen im „Musterklassenzimmer“ auf der Interpädagogica präsentieren und so ihre Projekte und Erfahrungen mit interessierten Pädagog\_innen teilen (siehe Abbildung 2).

Im November 2018 nahm eine der MINT-Klassen an den „School MakerDays“ teil. Auf dieser, als Mitmach-Messe angelegten, Veranstaltung hatten die Schüler\_innen die Möglichkeit, typische Maker-Aktivitäten (z.B. Roboter programmieren, 3D-Drucker kennenlernen, Sensoren auslesen, LEDs löten, Lightpainting fotografieren, Vibrobots gestalten, ...) auszuprobieren (siehe Abbildung 3). Lehrpersonen und Eltern waren vom Interesse und den technischen Leistungen der Schüler\_innen begeistert.

Aufgrund des großen Erfolges auf der Interpädagogica wurden die Schüler\_innen als Vortragenden

zur Langen Nacht der Forschung eingeladen. Bei der Station „KLEINER COMPUTER FÜR KLEINE PROGRAMMIERER\_INNEN?“ stellten sie ihre selbst programmierten Mikrokontroller vor und unterstützten die Besucher\_innen bei ihren ersten Programmierversuchen (siehe Abbildung 4). Der Workshop fand großen Anklang und die Schüler\_innen konnten die Besucher\_innen mit ihren Arbeiten und ihrer Präsentationskompetenz begeistern.

Aufbauend auf den Aktivitäten des Vorjahres konnten die Schüler\_innen in einem späteren Kurs auch den Umgang mit 3D-Druck kennenlernen. Die Werkzeuge, Maschinen und Materialien standen an allen vier Nachmittagen zur Verfügung. Die Schüler\_innen konnten selbst ihr Programm gestalten, um die Selbststeuerung von Lernenden als wesentliches Merkmal von Making zu unterstützen (Schön & Ebner, 2017,



Abb. 4: Station „KLEINER COMPUTER FÜR KLEINE PROGRAMMIERER\_IN-NEN?“ bei der Langen Nacht der Forschung



Abb. 5: Arbeiten mit 3D-Druck-Stiften

S. 259). Am Beginn wurde mit 3D-Druck-Stiften experimentiert (siehe Abbildung 5) und danach wurden Schlüsselanhänger, Namensschilder und Geschenke für den Muttertag am Computer modelliert und mit dem 3D-Drucker produziert.

Auch in diesem Kurs waren die Zugänge sehr unterschiedlich. Viele Schüler\_innen wollten alle Geräte ausprobieren, wenige blieben bei einer Technik und erstellten ein größeres Produkt. Manche loteten die Möglichkeiten aus, andere hatten konkrete Pläne. Durch die unterschiedlichen Zielvorstellungen und die individuellen Arbeitsweisen der Schüler\_innen ändert sich auch die Rolle der Lehrperson hin zu Moderator\_in, Begleiter\_in beziehungsweise Unterstützer\_in (Schön, Ebner & Kumar, 2014, S. 96). Nicht nur die Rolle der Lehrpersonen, auch die Organisation des Unterrichts entwickelt sich hin zu mehr Differenzierung und Individualisierung. Die Schü-

ler\_innen verteilten sich auf mehrere Räume mit unterschiedlichen Stationen, diese wurden je nach Bedarf aufgebaut und betreut. An manchen Stationen wurde in Kleingruppen gearbeitet, ausprobiert und diskutiert, an anderen allein gewerkt.

Making (in der Schule) kann gut als Enrichment Angebot (Oswald & Weilguny, 2005, S. 43–46) organisiert werden und die Exkursion zu den „School MakerDays“ z.B. als eine Enrichment Typ 1 Aktivität findet statt, um Interesse zu wecken, und somit kann das Kennenlernen der unterschiedlichen Maschinen und Techniken als Typ 2 (Interesse vertiefen) eingesetzt werden. Ein eigenes Making-Projekt umzusetzen ist ein Enrichment Typ 3, da die Schüler\_innen ein reales Problem zu lösen versuchen, sie in Teams arbeiten und auch die Dauer des Projektes längerfristig ist.

## Making – hat großes Potenzial

Am Engagement und der Begeisterung der Schüler\_innen zeigt sich das Interesse an neuen Technologien und die Freude am eigenständigen Arbeiten. Making fördert und fordert die Kreativität, die Selbstständigkeit, die Selbstorganisation der Schüler\_innen auf vielfältige Weise.

Bunke-Emden (2020) fand in ihrer qualitativen Forschung folgende Potenziale von Making-Aktivitäten heraus:

Ermöglichung von

1. Zugängen zu (unbekannten) Medien und (digitalen) Technologien,
  2. intrinsisch motivierter und selbstbestimmter Medienaneignung und
  3. individueller Auseinandersetzung orientiert am Kenntnisstand;
- sowie Förderung von
4. Interesse an Medien und (digitalen) Technologien,
  5. Kenntnisse über Medien und (digitale) Technologien in Bezug auf Funktionsweisen und Möglichkeiten sowie
  6. Kompetenzen im Umgang mit diesen. (Bunke-Emden, 2020, S. 17)

Auch Merz (2019) sieht großes Potenzial in der schulischen Nutzung von Makerspaces. Sie ermöglichen den Erwerb digitaler Kompetenzen, fördern Problemlösen, Kooperationsfähigkeit, Ausdauer sowie Fehlertoleranz und bewirken die Rolle der Lehrpersonen als Lernbegleitung (S. 39–40).

Making-Aktivitäten können als wertvolle Ergänzung des Werk- und Informatikunterrichts oder als Zusatzangebot für interessierte Schüler\_innen betrachtet werden. Mit Making-Aktivitäten kann die Forderung des Lehrplans für Technisches und Textiles Werken, dass Schüler\_innen „zeitgemäße und alltagsrelevante handwerkliche, maschinelle und digitale Technologien anwenden“ (BMBWF, 2020, Lehrplan 6. Teil – Technisches und Textiles Werken) können, erreicht werden.

Das Wissen über moderne Technologien und die Fähigkeit, etwas selbst herzustellen und so vielleicht ein Problem zu lösen, wird in Zukunft in unserer komplexen Welt immer wichtiger werden. Making bietet großartige Chancen und Möglichkeiten, Schüler\_innen „umfassend auf die Welt von morgen vorzubereiten“ (Merz, 2019, S. 39) und kann als wertvolle Bereicherung des Unterrichts betrachtet werden.

## Literatur

- BMBWF. (2020). *Lehrplan der Mittelschule*. Wien. Abgerufen am 17.01.2021 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>
- Bunke-Emden, H. (2020). Potenziale von Making-Aktivitäten in informellen Lernumgebungen für die Medienpädagogik. Ergebnisse einer qualitativen Studie im Rahmen der Maker Days for Kids Leipzig. *Medienimpulse*, 58(4). doi:<https://doi.org/10.21243/mi-04-20-11>
- Hatch, M. (2013). *The Maker Movement Manifesto: Rules for Innovation in the New World of Crafters, Hackers, and Tinkerers*. New York: McGraw-Hill Education.
- Merz, T. (2019). Großes Potential für Schulen der Zukunft. In S. Ingold, B. Maurer & D. Trüby (Hrsg.), *Chance Makerspace: Making trifft auf Schule* (S. 33–44). München: kopaed.
- Morgenbesser, H. (2020). Die Einrichtung und Gestaltung schulischer Makerspaces. *Medienimpulse*, 58(4). doi:<https://doi.org/10.21243/mi-04-20-19>
- Oswald, F. & Weiglun, W. (2005). *Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung: Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Schelhowe, H. (2014). Digital Realities, Physical Action and Deep Learning. Fablabs as educational Enviroments? In J. Walter-Herrmann & C. Büching (Hrsg.), *FabLab* (S. 93–104). Bielefeld: transcript.
- Schön, S. & Ebner, M. (2017). Die Maker-Bewegung macht Schule: Hintergründe, Beispiele sowie erste Erfahrungen. In J. Erpenbeck & W. Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz* (S. 257–270). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Schön, S. & Ebner, M. (2020). Ziele von Makerspaces. In V. Heinzl, T. Seidl & R. Stang (Hrsg.), *Lernwelt Makerspace* (S. 33–47). München: De Gruyter Saur. doi:<https://doi.org/10.1515/9783110665994>
- Schön, S., Boy, H., Brombach, G., Ebner, M., Kleeberger, J., Narr, K., ... Zorn, I. (2016). Einführung zu Making-Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen. In S. Schön, M. Ebner & K. Narr (Hrsg.), *Making-Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch zum kreativen digitalen Gestalten* (S. 8–21). Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Schön, S., Ebner, M. & Kumar, S. (2014). The Maker Movement. Implications of new digital gadgets, fabrication tools and spaces for creative learning and teaching. *eLearning Papers*, 14–25. Abgerufen am 10.01.2021 von <https://openlib.tugraz.at/56a88d76659bc>
- Tulodziecki, G. (2009). Funktionen von Medien im Unterricht. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. akt. Ausg., S. 291–297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

# Begabungsförderung in der Schule – Bausteine für eine qualitätsvolle Schulentwicklung

Silvia Theiss, Silke Rogl

*Im vorliegenden Beitrag werden Spezifika und Merkmale zur Gestaltung eines begabungsfördernden Lernumfelds an der Schule hergeleitet. Um eine Umsetzung konkret zu machen, werden dazu Arbeitspakete und Schulentwicklungsschritte in Form einer auf die jeweilige Schule adaptierbaren Arbeitsunterlage (Bausteine für die Schulentwicklung durch Begabungsförderung in Schule und Unterricht) vorgestellt.*

Begabungs- und Begabtenförderung sind Bestandteile von Qualität in Schule und Unterricht. Es muss dabei auf die spezifischen Anliegen von begabten Schüler\_innen – zusätzlich zu den Qualitätskriterien guter und effektiver Schulen – geachtet werden, damit die Begabungsentfaltung in jeder einzelnen Schule realisiert werden kann.

## **Qualität in Schule und Unterricht – Begabungsförderung als Aspekt von Schulqualität**

Die Diskussion um Schulqualität inkludiert eine Vielzahl verschiedener Qualitätsansprüche. Schul- und Unterrichtsqualität entsteht dann, wenn – ausgehend von den Lernvoraussetzungen der Schüler\_innen – geeignete Lernumgebungen gestaltet werden (Vock & Gronostaj, 2017, S. 48). Eine gute Schule „zielt auf die Freude an der Leistung der Schüler ab“ (BMUKK/BMWF, 2010, S. 6) und bietet sowohl Lernenden als auch Lehrpersonen vielseitige Entfaltungsmöglichkeiten. In Bezug auf die Frage nach der Qualität von Schule und Unterricht sei auf die Definition von Berliner (2005) verwiesen: Qualitätsvoller Unterricht (*quality teaching*) ist die Kombination von gutem (*good teaching*) und effektivem Unterricht (*effective teaching*). Guter Unterricht folgt Normen und Prinzipien basierend auf aktuellen Standards wie zum Beispiel die Empfehlung für *entdeckendes Lernen* (Kunter & Ewald, 2016, S. 11). Effektiver Unterricht fokussiert sowohl individuelle Lernziele (z.B. fachbezogenes Wissen, überfachliche Kompetenzen) als auch kollektive Ziele wie zum Beispiel *Bildungsgerechtigkeit* (Kunter & Ewald, 2016, S. 11). Der Fokus sollte auf der Kombination beider Konzepte liegen (Berliner, 2005).

Indikatoren und Beschreibungen solcher guter und effektiver Schulen lesen sich wie Anleitungen zur Begabungs- und Begabtenförderung, als Beispiel sei die Forderung nach Vertiefung in Kombination mit Herausforderung genannt: „Erfolgreicher Unterricht braucht beides, und zwar im Bewusstsein der Schüler möglichst separiert: viele entspannte Gelegenheiten zum intensiven Lernen und genügend anspruchsvolle Leistungssituationen“ (Weinert, 1999, S. 33). Schul- und Unterrichtsqualität anzustreben und zu optimieren ist grundsätzlich ein Auftrag für jede Schule. Die Frage, die im Sinne der Begabungs- und Begabtenförderung gestellt werden muss, ist, was konkret die Schulleitung und die Lehrer\_innen in der täglichen Umsetzung tun können, damit qualitätsvolle Schule inklusive einer Begabungsförderung wirklich gelingt. Wie kann die Idealvorstellung der qualitätsvollen (und somit begabungsfördernden) Schule Realität werden, anstatt als theoretisches Ideal zu erstarren?

## **Der Bedarf an Qualitätsstandards für Begabungsförderung in Kindergärten, Schulen und Lehrer\_innenbildung**

Versucht man Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule zu implementieren, können möglicherweise folgende Sichtweisen diskutiert werden (Friedl, 2010, S. 106): Es gibt keinen zusätzlichen Handlungsbedarf, da eine Schule, die die allgemeinen Kriterien für Schulqualität erfüllt, auch Begabungs- und Begabtenförderung ausreichend umsetzt (Standpunkt 1). Die allgemeinen Standards für Schulqualität passen zwar auch für die Begabungs- und Begabtenförderung, allerdings müssen sie für diesen Aufgabenbereich

## BEGABUNGSFÖRDERUNG IN DER SCHULE – BAUSTEINE FÜR EINE QUALITÄTSMÖGLICHE SCHULENTWICKLUNG

Silvia Theiss, Silke Rogl

inhaltlich konkret ausformuliert und dezidiert als Interventionen im Sinne der Begabungs- und Begabtenförderung genannt werden (Standpunkt 2). Für Begabungs- und Begabtenförderung müssen neue Qualitätsstandards definiert werden und Begabungs- und Begabtenförderung sollte extracurricular umgesetzt werden (Standpunkt 3). Mit Blick auf die österreichische Schullandschaft erscheint die Einschätzung des zweiten Standpunkts am besten die aktuelle Situation zu charakterisieren. Begabungs- und Begabtenförderung sind feste Bestandteile der Konzepte von qualitätsvoller Schule in Österreich – vom Kindergarten bis zur Universität einschließlich des berufsbildenden Sektors. Sie sollten allerdings genau ausformuliert und benannt werden, um eine Realisierung im Schulalltag planbar zu machen.

The National Association for Gifted Children (NAGC) in Washington arbeitet seit über 20 Jahren an der Entwicklung von Standards für Begabungs- und Begabtenförderung in Schule und Lehrer\_innenbildung. Die ersten Standards für Begabungs- und Begabtenförderungsprogramme innerhalb der Schule (PRE-K-Grade 12 Gifted Program Standards) veröffentlichte das NAGC 1998 (Landrum & Shaklee, 1998). Diese Standards sollten Schulen helfen, ihre Programme der Begabungs- und Begabtenförderung qualitativ zu evaluieren und zu verbessern. Sie wurden für die Anwendung im Kindergarten (Pre-K) bis in der Oberstufe (Grade 12) entwickelt. Aufgrund des großen Interesses und der großen Nachfrage wurden diese Standards bereits zweimal überarbeitet und kontinuierlich auf der Grundlage aktueller Erkenntnisse der Begabungsforschung weiterentwickelt (Corwith et al., 2019, S. 2).

Die aktuelle Version (Corwith et al., 2019, S. 1–2) vertritt folgende Prinzipien: Begabung ist dynamisch und entwickelt sich. Begabungs- und Begabtenförderung soll im Sinne der Diversität allen Schüler\_innen zugänglich sein. Bei der Implementierung von begabungs- und begabtenfördernden Programmen soll der Schwerpunkt verstärkt auf Qualität anstelle von Quantität gelegt werden. Die Fort- und Weiterbildungsangebote

adressieren ein breites Publikum, da Pädagog\_innen in allen Bereichen mit begabten Lernenden arbeiten. Auch die begabungs- und begabtenfördernden Angebote für Schüler\_innen sollen im Schulbetrieb und anderen Bildungsinstitutionen flächendeckend im täglichen Lernen implementiert werden können.

Die NAGC hat somit für die USA – wie in Standpunkt (2) für Österreich konstatiert – aus den allgemeinen Anforderungen an qualitätsvolle Schule jene für die Begabungs- und Begabtenförderung herausgefiltert und konkret ausformuliert.

### Schulentwicklungsbausteine für eine begabungsfördernde Schule

Dies auch für österreichische Schulen darzulegen, intendierte das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung bei der Entwicklung der *Bausteine für Schulentwicklung durch Begabungsförderung in Schule und Unterricht* (Theiss & Rogl, 2019; als Überarbeitung der *Meilensteine und Ziele für Begabungs- und Exzellenzförderung*: Weigl & Friedl, 2012). Die „Bausteine“ orientieren sich an den jeweils aktuellen Erkenntnissen in der Begabungsforschung, den PRE-K-Grade 12 Programming Standards der NAGC und den National Quality Standards for Gifted and Talented Education in England (Mouchel, 2007).

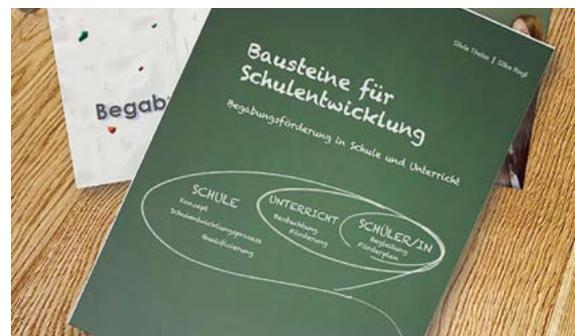


Abb. 1: *Bausteine für Schulentwicklung* (Theiss & Rogl, 2019) mit den unterstützenden Publikationen *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis* (Pädagogische Hochschule Stefan Zweig, 2020) und *Handbuch für Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung* (Friedl, Rogl, Samhaber & Fritz, 2015).

Das zugrunde liegende Verständnis von Begabung ist dynamisch, mehrdimensional und systemisch. Es geht von einer breiten Basis an Begabungsbereichen aus, die sich in vielfältigen Domänen zeigen: kreative, soziale, musikalische, künstlerische, praktische oder intellektuelle Fähigkeiten mit Leistungen in den jeweiligen Bereichen (Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Technik, Sport, Kunst usw.; Rogl & Stahl, 2019, S. 14). Wenn Begabungen kontinuierlich gefördert werden, können sie sich entfalten und in Leistung umgesetzt werden (Käpnick & Schmid, 2020, S. 260). Begabte Kinder und Jugendliche zeigen im Vergleich zu ihren Peers oft unterschiedliches Lernverhalten in Bezug auf Interessentiefe, Komplexität und Abstraktion (Little, 2018, S. 371). Um die Entwicklung der Potenziale aller Lernenden zu fördern und somit fordernde und fördernde Lernumwelten für alle zur Verfügung zu stellen, werden der tägliche Unterricht und die schulischen Angebote zum zentralen Ort der Begabungsförderung (Ziegler, 2008, S. 77–78).

Die Entwicklungsschritte zu einer *begabungsfördernden, effektiven und guten* Schule werden auf drei Handlungsfeldern realisiert (Rolff, 2012, S. 20): Schule, Unterricht und Schüler\_in. Begabungs- und Begabtenförderung passieren somit auf drei Systemebenen: direkt bei dem\_der Schüler\_in in der Einzelförderung, im täglichen stärkenorientierten Unterricht oder auf Schulebene mit ihren unterstützenden Strukturen (Theiss & Rogl, 2019, o. S.).



Abb. 2: Die Handlungsfelder der Bausteine Schulentwicklung (Schule, Unterricht und Schüler/in) mit den jeweiligen Hauptfokus der zugeordneten Bausteine (eigene Abbildung)

Im Handlungsfeld Schule geht es darum „Begabungen zu leben“ und begabungsfördernde, unterstützende Strukturen aufzubauen. Eine Möglichkeit, diese Strukturen zu schaffen, ist die Entwicklung eines gemeinsamen Konzeptes zur Begabungs- und Begabtenförderung an der Schule. Davon ausgehend kann der Schulentwicklungsprozess mit Bezug auf Begabungs- und Begabtenförderung gemeinsam geplant werden. Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema entsteht sehr oft eine intrinsische Motivation bei Lehrpersonen, sich in diesem Thema weiterzubilden. Dies kann auch unterstützt werden, indem externe Expert\_innen an die Schule eingeladen werden.

Begabungsförderung im täglichen Unterricht (Handlungsfeld 2) für alle Beteiligten erlebbar umzusetzen, ist ein fortwährender Prozess, mit dem man als Lehrperson wahrscheinlich während der gesamten beruflichen Karriere konfrontiert wird. Begabungen zeigen sich durch Leistungen, die zuerst sowohl von Lehrpersonen als auch von Schüler\_innen wahrgenommen werden müssen. Weiters sollen sie innerhalb und außerhalb der Schule sichtbar gemacht werden. Zusätzlich werden begabungsfördernde Lernarrangements und Enrichmentaktivitäten angeboten, und Schüler\_innen lernen Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen.

Das dritte Handlungsfeld bezieht sich auf die Begleitung und Beratung einzelner Schüler\_innen und die Unterstützung an der Teilnahme bei außerschulischen Förderangeboten. Im Fokus steht hier die Einzelförderung mit dem Ziel, Expertise zu entwickeln.

Die „Bausteine“ als Arbeitsbehelf laden als sechseitiges Faltblatt zur direkten Bearbeitung ein. Die grünen Abschnitte beinhalten die zentralen „Bausteine“ in den drei genannten Handlungsfeldern. Darunter sind links die einzelnen Umsetzungsschritte und in der Mitte die dazugehörigen Arbeitspakete formuliert. Das rechte Feld „An meiner Schule ...“ gibt den Raum frei für die an den individuellen Standort adaptierten Schulentwicklungsschritte.

# BEGABUNGSFÖRDERUNG IN DER SCHULE – BAUSTEINE FÜR EINE QUALITÄTSMÖGLICHE SCHULENTWICKLUNG

Silvia Theiss, Silke Rogl

<p><b>BAUSTEIN 3</b> LEHRER/INNEN QUALIFIZIEREN, EXPERTINNEN UND EXPERTEN AUSBILDEN UND EINBINDEN</p>		AN MEINER SCHULE...
<p><b>A)</b> BEGABUNGS- FÖRDERNDE LERN- ARRANGEMENTS EINSETZEN</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bereits in der Schule eingesetzte begabungsfördernde Lernarrangements werden bewusst gemacht und allen vorgestellt.</li> <li>• Begabungsfördernde Lernarrangements sind regelmäßiger Bestandteil interner Fortbildungen (Input und Reflexion).</li> <li>• Zwischen diesen Fortbildungen werden neue Methoden eingesetzt und erprobt.</li> <li>• Lehrpersonen tauschen sich über ihre Erfahrungen zu begabungsfördernden Methoden aus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Freiarbeit von Kollegin Mayr</b></li> <li>- <b>Drehtürmodell von Kollege Huber</b></li> <li>- <b>13.12. Input „Lernziele transparent gestalten“</b></li> </ul>

Abb. 3: Die Arbeit mit den „Bausteinen“ (eigene Abbildung)

## Fazit

Die hier vorgestellten „Bausteine für Schulentwicklung“ bieten einen Wegweiser für die Gestaltung begabungsfördernder Lernarrangements in Schule und Unterricht. Die Autor\_innen haben versucht, bestehende Qualitätsstandards für Begabungs- und Begabtenförderung für Interventionen in der Schule konkret auszuformulieren (s. o. Standpunkt 2) und für die Praxis einsetzbar zu gestalten. Das Produkt und die angeführten Begleitmaterialien stehen online zur Verfügung: <https://www.phsalzburg.at/ueber-uns/organisation/bundeszentren-ncoc/begabtenfoerderung-und-begabungsforschung/schwerpunkte/schulentwicklung-durch-be/>

## Literatur

- Berliner, D.C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213.
- BMUKK/BMWF (Hrsg.). (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expertengruppe. Endbericht* (2. durchgesehene Aufl.) Wien: BMUKK/BMWF.
- Corwith, S., Johnson, S., Lee, C.-W., Cotabish, A., Dailey, D. & Guibault, K. (2019). *2019 PRE-K-GRADE 12. Gifted Programming Standards*. Washington DC: National Association for Gifted Children.
- Friedl, S. (2010). *Qualitätskriterien und Empfehlungen zur Implementierung eines Gütesiegels für Schulen mit Begabungs- und Begabtenförderung* (Unveröffentlichte Masterthesis). Krems: Donau-Universität.
- Friedl, S., Rogl, S., Samhaber, E. & Fritz, A. (2015). *Begabung entwickelt Schule und Unterricht. Handbuch Schulentwicklung für begabungs- und exzellenzförderndes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Käpnick, F. & Schmid, F. (2020). Wege in der Begabungsförderung: Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung im Regelunterricht (Deutsch & Mathematik). In C. Fischer, C. Fischer, Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber, C. Solzbacher & P. Zwitterlood. (Hrsg.), *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle!* (S. 257–286). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht. Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H.G. Holtappels, M. Gebauer, & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–32). Münster: Waxmann.
- Landrum, M.-S. & Shaklee, B. (Hrsg.). (1998). *Pre-K-Grade 12 gifted program standards*. Washington DC: National Association for Gifted Children.
- Little, C.A. (2018). Teaching strategies to support the education of gifted learners. In S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA Handbook of giftedness and talent* (pp 371–385). Washington: American Psychological Association.
- Mouchel, P. (2007). National Quality Standards in Gifted and Talented Education. *User Guide*. Department of Education. Abgerufen von <https://giftedphoenix.files.wordpress.com/2012/11/iqs-user-guide-january-2007.pdf>
- National Association for Gifted Children. (2010). *Revised Pre-K-Grade Programming Standards*. Washington DC: National Association for Gifted Children.
- NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2020). *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg. Abgerufen von [https://www.phsalzburg.at/files/NCoC\\_Begabten%C3%B6rderung\\_und\\_Begabungsforschung/Publikationen\\_Materialien/Methodenskript\\_2020\\_online.pdf](https://www.phsalzburg.at/files/NCoC_Begabten%C3%B6rderung_und_Begabungsforschung/Publikationen_Materialien/Methodenskript_2020_online.pdf)
- Rogl, S. & Stahl, J. (2019). Begriffsverortung. In C. Resch & S. Rogl (Hrsg.), *White Paper. Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung* (S. 14–17). Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 12–39). Weinheim: Beltz.
- Theiss, S. & Rogl, S. (2019). *Bausteine für Schulentwicklung. Begabungsförderung in Schule und Unterricht*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Weilguny, W. & Friedl, S. (2012). *Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. Meilensteine und Ziele*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Weinert, F.E. (1999). Die fünf Irrtümer der Schulreformer. Welche Lehrer, welchen Unterricht braucht das Land? *Psychologie Heute*, 26(7), 28–34.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt.

## „Der Stellenwert meiner Begabung!“

Einzelförderung begabter und leistungsmotivierter Schüler\_innen im System Schule

Elisabeth Bögl

*Einzelförderung von Begabten bedeutet zunächst eine Unterstützung in der Bewusstheit über individuelle Stärken und Begabung(en). Je älter das begabte Kind, desto differenzierter soll der Blick in der Begleitung auf zentrale Lern- und Metakompetenzen gelegt werden, deren Optimierung zu einer selbstverantwortlichen Begabungsentwicklung befähigt. Dazu kann das System Schule durch Begleitkonzepte (mBET, mBETplus<sup>1</sup>), Peer-Programme und einen im Unterricht gelebten Stärkenfokus beitragen.*

„Das mBETplus-Coaching hat mir die Möglichkeit gegeben, den Stellenwert meiner Begabung in meinem Leben herauszufinden und damit auch meine Ziele zu verdeutlichen, diese zu strukturieren und gemeinsam mit meinem Coach ebenjene Ziele auf verwirklichte Stationen herunterzubrechen.“  
(Coachee M.<sup>2</sup>, 2018)

Mit diesen Worten beendet Coachee M. sein schriftliches Feedback zu seinem mBETplus-Coaching (ein vom ÖZBF entwickeltes Coaching-Konzept für begabte und leistungsmotivierte Jugendliche; siehe Fußnote 1). Zum Zeitpunkt seines ersten Coaching-Gesprächs ist M. 18 Jahre alt und mit großem Eifer auf die kurz bevorstehende Matura fokussiert. Der eigenen Schilderung zufolge gilt er als eher introvertiert und in seiner Klasse wenig integriert. Neben seinen überdurchschnittlichen Schulleistungen und seinen vom Coach als perfektionistisch wahrgenommenen Lernprozessen zeichnet sich der Jugendliche durch eine besondere mit Leidenschaft und Ausdauer verfolgte Tätigkeit aus: Seit fünf Jahren arbeitet er akribisch an der Konzeption einer eigenen Sprache. *Iskia* – wie M. seine Sprache nennt – besteht aus über 9000 Vokabeln und einer bis ins kleinste Detail durchgedachten Grammatik. In seiner Freizeit bastelt M. an Übersetzungen (z.B. des *Vater Unsers* oder eines

Beurteilungsrasters der schriftlichen Matura ins *Iskische*), an mit eigener Stimme aufgenommenen Vertonungen seiner Sprache, an der Erfindung einer *iskischen* Kultur sowie an weiteren zahlreichen Sprachansätzen. Angesichts dieses besonderen Hobbys erscheint M.s angestrebtes berufliches Ziel nach der Matura vermutlich etwas verwunderlich. Er möchte Medizin studieren und bereitet sich deshalb bereits gründlich auf das Studienaufnahmeverfahren vor. Der Initialkontakt für das mBETplus-Coaching kommt aufgrund der grundsätzlichen Neugierde des Jugendlichen und einer sensibel beobachtenden Lehrkraft zustande. Im anfänglichen Coaching-Prozess steht Klarheit bei der Zielfindung und -formulierung im Fokus. Hierbei wird sich M. des bedeutsamen Stellenwerts, den seine *iskische* Sprache für ihn persönlich einnimmt, erst so richtig bewusst. Diesen proklamiert er folglich selbstbewusst und mit Überzeugung, auch wenn er sich über den konkreten Zweck der Sprache in seinem künftigen Leben aktuell noch im Unklaren ist. Darüber hinaus soll das mBETplus-Coaching M. dabei unterstützen, all seine Kompetenzen und Begabungen differenzierter wahrzunehmen und sein Selbstvertrauen für deren optimale Entwicklung zu stärken (Stahl, Rogl & Bögl, 2019, S. 41).

Für die erfolgreiche Verwirklichung dieser Ziele bürgt das einleitende Zitat. M. fühlt sich nach den Coaching-Gesprächen darin gestärkt, zukünftige Lebensentscheidungen selbstreflexiver

- 1 Das multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET) wird in der aktuellen ph.script-Ausgabe im Beitrag „Begabungen fördern mit dem multidimensionalen Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET)“ (S. 107) vorgestellt. Ausführungen zum Begabungcoaching mBETplus (multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool plus) finden sich in vorliegendem Artikel in Abschnitt 3.
- 2 Die Textpassagen wurden aus M.s schriftlicher Rückmeldung zum Coaching-Prozess entnommen. M. hat seine Erlaubnis dazu gegeben, daraus zu zitieren.

und -bestimmter treffen zu können. Er hat sichtlich an Freude sowie an Bewusstheit in Bezug auf sein außergewöhnliches Hobby und seine allgemein hohe Leistungsfähigkeit gewonnen. Neben seinem Medizinstudium zieht er es in Erwägung, sein *Iskia* einmal mit einer/einem Professor\_in für Literaturwissenschaften zu diskutieren. Das mBETplus-Coaching bot M. das entsprechende begabtenförderliche *Sicherheitsseil* und ermutigte sowie befähigte ihn dazu, selbst zu *klettern* – wie es die vom NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) verwendete Metapher zu den Themen Einzelförderung und Begleitung zum Ausdruck bringt (siehe Abbildung 1).

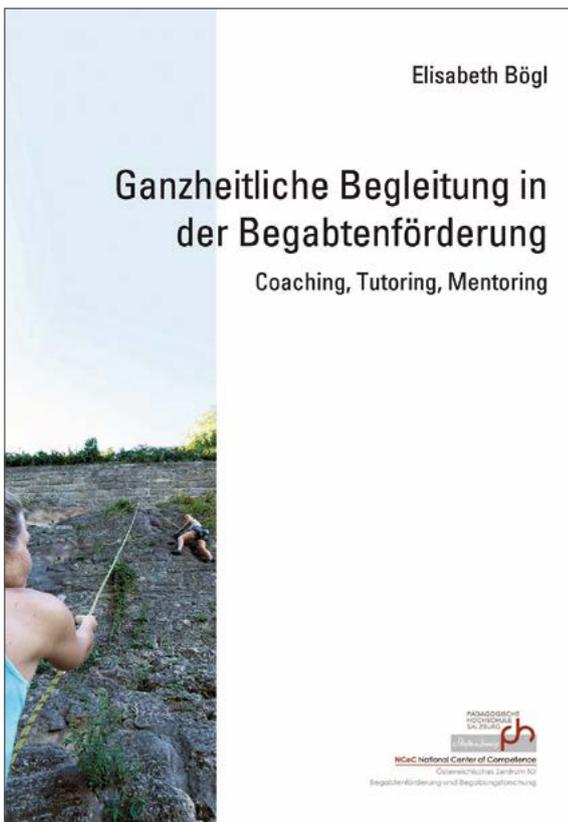


Abb. 1: Cover der NCoC ÖZBF-Publikation zum Thema Einzelförderung (Bögl, 2021)

Diese Vignette eines begabten sowie zugleich äußerst leistungsmotivierten Jugendlichen lässt erahnen, wie viele Facetten und Schattierungen die individuell begabte Person aufweisen kann. Sie macht die Förderung und Begleitung begab-

ter Kinder und Jugendlicher zugleich spannend sowie herausfordernd. In jedem Fall resultiert daraus die Forderung nach einer vielfältigen, Komplexität begrüßenden Einzelförderung begabter Schüler\_innen unterschiedlicher Altersstufen. Die folgenden theoretischen Abschnitte sollen diesbezüglich darüber informieren, welche Förderaspekte im jeweiligen Schulalter im Fokus stehen und welche Angebote bzw. Programme an Schulen implementiert werden können.

### Legitimierung der Zielgruppe: *begabt und leistungsmotiviert*

Die Definition der Zielgruppe verweist auf die heikle Debatte der Begabungsforschung hinsichtlich der – oft auch unklar oder inkongruent – verwendeten Termini. Zum einen wird die Bezeichnung *hochbegabt* heute vielfach noch immer einseitig mit kognitiver Begabung gleichgesetzt. Aus diesem Grund präferiert das NCoC ÖZBF (in seiner Rolle und Funktion von Entwicklung und Training des mBETplus) weiterhin die Begriffe *Begabung* bzw. *begabt*, die den multidimensionalen – vielfältigen Begabungsbereiche berücksichtigenden – Ansatz zum Ausdruck bringen. Zum anderen gründet die Ergänzung der mBETplus-Zielgruppe um besonders leistungsmotivierte Schüler\_innen auf Ergebnissen aus der Marburger Hochbegabtenstudie (Ziegler, Stoeger, Harder & Balestrini, 2013) sowie auf der sogenannten Schwellentheorie (BMBF, 2009). Letzterer zufolge seien ab einer *überdurchschnittlichen* – aber eben nicht *weit überdurchschnittlichen* – Leistungsfähigkeit andere Faktoren für das Erreichen von Leistungsexzellenz ausschlaggebender. Ab dieser Schwelle – in Bezug auf die kognitive Begabung ab einem IQ von etwa 115 – sind Kompetenzen wie Erfolgsmotivation, Ausdauer oder Selbstwirksamkeit entscheidender für angestrebte Spitzenleistungen als etwa ein noch höherer IQ von 130, ab welchem die ca. 2% kognitiv *weit überdurchschnittlich* Begabten, d.h. kognitiv Hochbegabten, identifiziert werden. Deshalb erweitert sich der Förderfokus aus dem Bereich der Begabtenförderung folglich auf die ca. 16% *überdurchschnittlich* begabten Schüler\_innen in den unterschiedlichen Begabungsbereichen (Luger-

Bazinger & Resch, 2019, S. 4). Diese weisen idealerweise bereits eine hohe Leistungsmotivation auf oder sollen eben dahingehend in der Einzelförderung bzw. Begleitung gestärkt werden.

### Metakompetenzen im Begabungsentwicklungsprozess

Eben jene erwähnten Einflussfaktoren auf die Begabungsentwicklung nehmen einen immer zentraleren Stellenwert im Zuge der Begabungsförderung ein. Sie werden auch in anerkannten Theorien und Modellen der Begabungsforschung ausgewiesen. Jene beinhalten alle – wenngleich in unterschiedlicher Gewichtung oder Priorisierung – zentrale persönliche (d.h. in der Person verortete) Aspekte sowie umweltbezogene Einflussfaktoren. Das *Münchner (Hoch-)Begabungsmodell* (Heller, Perleth & Lim, 2005) differenziert diesbezüglich zwischen nicht-kognitiven (z.B. Umgang mit Stress, Leistungsmotivation, Kontrollerwartungen) sowie umweltbezogenen (z.B. Familien- oder Klassenklima, Unterrichtsqualität, kritische Lebenssituationen) Moderatoren. Eine noch eindeutigeren Schwerpunktsetzung zeichnet die Expertiseforschung (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993) aus, welche durch retrospektive Studien an exzellenten Personen die Faktoren Ausdauer und Durchhaltevermögen als vordergründig ausschlaggebend für das Erreichen von Leistungsexzellenz nachgewiesen hat. Das aktuelle *Talent Development Model* von Subotnik, Olszewski-Kubilius und Worrell (2011) unterscheidet zwischen hinderlichen und förderlichen psychosozialen Kompetenzen, welche es auf allen Stufen des Talententwicklungsprozesses zu berücksichtigen gilt. Schon früh wichtige Fähigkeiten wie eine gute Stimmungs- und Emotionsregulation oder eine hohe Selbstwirksamkeit bedürfen auf höheren Entwicklungsstufen einer Ergänzung um Faktoren wie dem Finden der persönlichen Nische bzw. des Alleinstellungsmerkmals im Begabungsfeld (Olszewski-Kubilius, Subotnik & Worrell, 2015).

Aus dieser – in beispielhaft ausgewählten Begabungsmodellen sichtbar gewordenen – Vielfalt an Einflussfaktoren auf die Begabungsentwick-

lung hat das ÖZBF im Rahmen seines mBET-plus-Coachingkonzepts eine bewusste Auswahl systemrelevanter Faktoren getroffen. Es wurden folgende sechs *Metakompetenzen* bzw. *Handlungskomponenten* identifiziert, auf die im Rahmen eines Coachings mit Jugendlichen effektiv und gezielt Einfluss genommen werden kann (Stahl, Rogl & Bögl, 2019):

- Lernmanagement
- Ausdauer und Selbstdisziplin
- Lern- und Leistungsmotivation
- Lernumwelten
- Selbstwirksamkeit
- Feedback durch Coach, Peers und Expert\_innen

Die Auswahl verdeutlicht eine Integration sowohl von die Umwelt als auch die begabte Person betreffenden Aspekten. Ihre anlassbezogene Wahrnehmung und Reflexion sowie ihre durch gezielte Interventionen angestrebte Optimierung sind die Hauptziele eines erfolgreichen mBETplus-Coachings, sprich einer ganzheitlichen Begleitung begabter sowie leistungsmotivierter Jugendlicher.

### mBETplus und mBET zur Einzelförderung im System Schule

Das mBETplus stellt ein vom ÖZBF entwickeltes Coaching-Angebot zur Begleitung begabter und leistungsmotivierter Jugendlicher dar. Jugendliche ab ca. zwölf Jahren werden im Rahmen eines lösungsorientierten Coachings mit Zielarbeit und -planung bei der Entwicklung ihrer Begabung(en) bis hin zur Expertise unterstützt. Der Coaching-Prozess ist als phasenweiser, flexibler Ablauf mit den vier Themenbereichen der Ressourcenorientierung, Zieldefinition, Handlungsplanung sowie der zu berücksichtigenden, förderrelevanten Handlungskomponenten strukturiert (siehe Abbildung 2).

Welches Thema bzw. welche Metakompetenz in den Coaching-Gesprächen ins Zentrum rückt, ist jeweils von den individuellen Bedarfen des Coachees abhängig. Dieser übernimmt als Auftraggeber\_in die inhaltliche Verantwortung, während sich der Coach für die Prozessgestaltung verant-

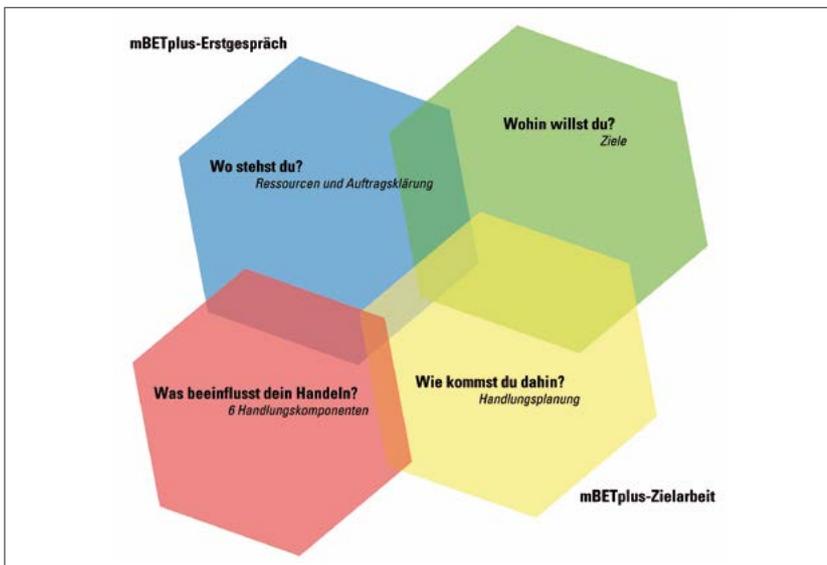


Abb. 2: Übersicht der 4 Themenblöcke im mBETplus-Coaching (Stahl, Rogl & Bögl, 2019, S. 7)

wortlich zeigt. Die modular aufgebaute Fortbildungsreihe zum mBETplus-Coach beinhaltet neben sechs Präsenztagen vertiefende theoretische und praktische Selbststudienanteile. Das Coaching-Konzept zeichnet sich durch ansprechend visualisierte, flexibel einzusetzende Materialien aus sowie durch seinen Fokus auf die vielfältigen Bedürfnisse begabter Jugendlicher mit Theorie-Praxis-Transfer an die individuelle Schule. M., Coachee im Fallbeispiel zu Beginn des Artikels, hob das „intensive und offene Coaching“ besonders positiv hervor, weil es „zwar die Möglichkeit bietet, einem Rahmen zu folgen, gleichzeitig jedoch nicht auf diesen beschränkt ist.“ Verschiedene Frage-Tools und Methoden der Visualisierung helfen, „aus vielen kleinen Ergebnissen der Gespräche ein großes Ganzes [zu] formen“ (M. 2018).

Zur Begleitung begabter Schüler\_innen von ca. sieben bis zwölf Jahren bietet das ÖZBF das mBET (Stahl, Rogl & Schmid, 2016; siehe Fußnote 1) an. Dessen Fokus liegt auf der Identifizierung von Interessen, Stärken und Begabungen sowie – daran anschließend – auf dem Erstellen erster Förderpläne. Dies erfolgt mithilfe konkreter Beobachtungs-, Profil- und Förderbögen, welche die Lehrperson, Eltern und die/der Schüler\_in ausfüllen. Das im Rahmen von Lehrer\_innenfortbildungen gesetzte Angebot zur/zum mBET-Anwender\_in umfasst eineinhalb Tage, das darauf aufbauende zur/zum mBET-Multiplikator\_in einen weiteren Halbtage.

Wie Einzelförderung in der Schule im Rahmen von Kleingruppen-Coachings idealtypisch funktionieren kann, zeigt die Sir Karl Popper Schule in Wien, eine Oberstufenform für kognitiv hochbegabte Jugendliche. Abläufe, inhaltliche Schwerpunktsetzungen und Zitate der beteiligten Lehrpersonen sowie Schüler\_innen zu den Effekten des Coachings sind in der vom NCoC ÖZBF herausgegebenen Publikation *Ganzheitliche Begleitung in der Einzelförderung. Coaching, Tutoring, Mentoring* (Bögl, 2021; siehe Abbildung 1) nachzulesen. Diese beinhaltet zudem Beispiele vielfältiger Peer-Programme, wie sie an österreichischen Schulen praktiziert werden. Jene bieten nicht nur eine Entlastung der Lehrer\_innenrolle in der Begleitung begabter Schüler\_innen. Ihre Bandbreite reicht von Peer-Mediation, Peer-Learning oder der Ausbildung zum *Cultural Tutor* mit dem Ziel der Stärkung sozialer Begabung(en) bis hin zu inhaltlicher MINT-Förderung durch 1:1-Tutorings älterer mit jüngeren Schüler\_innen.

### **Konstruktivistisch-stärkenorientierte Haltung als Herzstück gelingender Begabungsbegleitung**

Aus systemischer Perspektive (Ziegler, 2008) soll die gesamte Schule auf Basis gezielter Lehrer\_innen-Fortbildungen in die Begleitung begabter und leistungsmotivierter Schüler\_innen involviert werden: durch Angebote individueller Förderung (mBET, mBETplus), eventuell

unterstützende Peer-Programme (Bögl, 2021) sowie einen an der Schule gelebten Stärkenfokus. Letzteren kann und soll jede Lehrperson im Zuge einer begabungs- und begabtenförderlichen Haltung in ihren täglichen Unterricht implementieren. Die angesprochene Haltung fußt auf Erkenntnissen der Begabungsforschung über zu fördernde Metakompetenzen (siehe Abschnitt 3) sowie auf der konstruktivistischen Überzeugung, dass eine einzig wahre, objektive Sicht auf die Wirklichkeit nicht existiert (Stahl, Rogl & Schmid, 2016, S. 13). In diesem Sinne bedeutet Begleitung vordergründig eine Stärkung der Reflexionsfähigkeit, der Selbstwirksamkeit sowie der individuellen Sichtweise begabter Schüler\_innen. Eine angestrebte hohe Selbstwirksamkeit soll den Glauben der/des Begabten daran, neue Herausforderungen im Begabungsentwicklungsprozess aufgrund eigener Kompetenz/en bewältigen zu können, nachhaltig stärken. Idealerweise wird die/der Begabte durch die/den Begleiter\_in in die Selbstverantwortung geführt, oder wie es ein Lehrer und Coach der Sir Karl Popper Schule sehr aussagekräftig formuliert hat: „Dort, wo Begabungsförderung [sprich: -entwicklung] dann tatsächlich stattfindet, sind wir oft gar nicht dabei“ (zitiert nach Bögl, 2019, S. 24).

Dieses Zitat verdeutlicht einerseits das in die begabte Person und ihre individuell-optimale Handlungsfähigkeit gelegte Vertrauen der/des Begleiter\_in. Andererseits gründet es im permanenten Bemühen der/des Begleiter\_in, durch eine zutiefst und fortwährend gelebte begabungs- und begabtenförderliche Haltung weitreichende positive Auswirkungen auf die Begleiteten und ihre Lernprozesse zu erzielen.

#### Literatur

- Bögl, E. (2021). *Ganzheitliche Begleitung in der Begabtenförderung. Coaching, Tutoring, Mentoring*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- BMBF. (2009). *Begabte Kinder finden und fördern: Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer*. Berlin: Eigendruck.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Heller, K.A., Perleth, C. & Lim, T.K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 147–170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Luger-Bazinger, C. & Resch, C. (2019). Blick auf Begabung und Exzellenz im österreichischen Bildungswesen. In C. Resch & S. Rogl (Hrsg.), *White Paper Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung* (S. 4–13). Salzburg: ÖZBF.
- 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.
- Stahl, J., Rogl, S. & Bögl, E. (2019). *Handbuch mBETplus: Individuelles Coaching für begabte und leistungsmotivierte Jugendliche*. Salzburg: ÖZBF.
- Stahl, J., Rogl, S. & Schmid, F. (2016). *Manual zum multidimensionalen Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET)*. Salzburg: ÖZBF.
- 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.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt.
- Ziegler, A., Stoeger, H., Harder B. & Balestrini, D.P. (2013). Gifted Education in German-Speaking Europe. *Journal for the Education of the Gifted* 36(3), 384–411.

# Potenzialentfaltung in elementaren Bildungsinstitutionen

Evelyn Kobler, Barbara Gürtler

*Innerhalb der frühen Potenzialförderung wird elementaren Bildungsinstitutionen eine bedeutsame Rolle beigemessen. Ziel ist, die Entfaltung von Potenzial und die Entwicklung von Ressourcen bei möglichst allen Kindern zu unterstützen. Dabei liegt der Fokus auf einer qualitativ hochwertigen Bildungsarbeit, dem Herstellen vertrauensvoller Beziehungen und dem Bereitstellen anregender Lernumgebungen (basierend auf professioneller Beobachtung und Planung), die selbstreguliertes Lernen ermöglichen.*

### Frühe Potenzialförderung

Begabung (wie im vorliegenden Text verwendet) ist keine angeborene statische Eigenschaft, sondern wird als dynamisches Potenzial verstanden. Sie entsteht im Zusammenspiel von individuellen Anlagen, Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltfaktoren. Begabungen entwickeln sich im Laufe des Lebens bzw. bilden sich aus und sind variabel (Bögl, 2021; Koop & Riefling, 2017).

Jede Person bringt Potenzial im Sinne eines allgemeinen Entwicklungs- und Leistungsvermögens mit (ÖZBF, 2014; Resch & Rogl, 2019). Es ist ein Auftrag an die Gesellschaft, geeignete Lerngelegenheiten für Kinder auf jeder Entwicklungsstufe zu bieten: „Opportunities provided by society are crucial at every point in the talent development process ... society must strive to promote these opportunities“ (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011, S. 1). In diesem Kontext wird elementaren Bildungsinstitutionen eine bedeutsame Rolle beigemessen. Sie üben neben der Familie einen wesentlichen Einfluss auf die frühkindliche Entwicklung aus, da sie Kindern in frühen Jahren die Möglichkeit zu geben, mit vielen verschiedenen Wissens- oder Begabungsbereichen in Kontakt zu kommen und persönliche Interessen und Stärken zu entdecken. „The importance of early education cannot be underestimated. A love of learning and a sense of excitement, purpose and creativity formed in early years can go on to have lasting impact on the lives of young people“ (Sutherland, 2005, S. xi).

Potenzialentfaltung in elementaren Bildungsinstitutionen umfasst die Unterstützung *aller* Kinder, denn Begabungen (wie kreative und intellektuelle

Fähigkeiten, soziale Kompetenzen, praktische Intelligenz, künstlerische Fertigkeiten oder Psychomotorik) müssen sich erst entwickeln, bevor sie sich in Leistungen zeigen können, und sie haben bis zum Alter von etwa sieben Jahren eine sehr geringe Stabilität (Bögl, 2021; Charlotte Bühler Institut, 2018; Vandell et al., 2010). Zu der hier angedeuteten Ganzheitlichkeit früher Potenzialförderung zählen ebenso persönlichkeitsbezogene Aspekte (Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Stressbewältigungsstrategien) und metakognitive Kompetenzen (Arbeits- und Lernstrategien). Weiters wirken Motivation und Enthusiasmus als Moderatoren für die Entwicklung von Begabung (Heller, Perleth & Lim, 2005; Subotnik et al., 2011).

Potenzialförderung im Elementarbereich wird also in einem breiten und inklusiven Sinne verstanden, auf der spätere Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung aufbauen kann (Bögl, 2021; Hartel, 2018; Sutherland, 2005).

### Parameter für eine gelingende Potenzialförderung in elementaren Bildungsinstitutionen

#### Qualitätsvolle Bildungsarbeit

Inklusive und ganzheitliche Potenzialförderung und die Prinzipien qualitativ hochwertiger pädagogischer Bildungsarbeit im Elementarbereich gehen Hand in Hand: In Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass eine qualitativ hochwertige frühe Bildung die Entwicklung von Potenzialen in unterschiedlichen Domänen begünstigt (Steffensky et al., 2018). Orientiert an international bewährten Qualitätsmodellen werden für elementare Bildungsinstitutionen aktuell vier Qualitätsbereiche differenziert: Strukturqualität, Orientierungsqua-

lität, pädagogische Prozessqualität und Qualität des Familienbezuges (Kuger & Kluczniok, 2008). Hohe Strukturqualität erfordert einen angemessenen Personal-Kind-Schlüssel, überschaubare Gruppengrößen, nicht beengende Raumverhältnisse und ausreichend materiale Ausstattung; Orientierungsqualität basiert auf den fachlichen Überzeugungen, Einstellungen und Grundhaltungen pädagogischer Fachkräfte und deren Wirkung auf das pädagogische Handeln; Prozessqualität umfasst sensitive und stimulierende Interaktionen der elementarpädagogischen Fachkräfte mit den Kindern; die Qualität des Familienbezugs ist ein Aspekt, welcher das Zusammenspiel zwischen den unterschiedlichen Bezugspersonen eines Kindes in den Blick nimmt (Hartel, Hollerer, Smidt, Walter-Laager & Stoll, 2018). Diese Qualitätsaspekte sind innerhalb der frühen Potenzialförderung gleichermaßen bedeutsam. Sensitive sowie stimulierende Interaktionen elementarpädagogischer Fachkräfte mit den Kindern wirken sich beispielsweise positiv auf die sprachliche, kognitive und soziale Entwicklung aus (Burchinal et al., 2008).

Im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungsinstitutionen in Österreich sind zwölf Prinzipien für eine qualitätsvolle Bildungsarbeit expliziert, die gleichzeitig begabungsfördernd sind: Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen, Individualisierung, Differenzierung, Empowerment, Lebensweltorientierung, Inklusion, Sachrichtigkeit, Diversität, Geschlechtersensibilität, Partizipation, Transparenz, Bildungspartnerschaft (Charlotte Bühler Institut, 2009; Charlotte Bühler Institut, 2018). Ein erfolgreicher Transfer dieser Prinzipien in die Praxis kann folglich eine ganzheitliche Weiterentwicklung der Potenziale aller Kinder ermöglichen. Elementarpädagogische Fachkräfte nehmen bei der Umsetzung dieser Prinzipien eine zentrale Rolle ein.

### **Vertrauensvolle Beziehungen und subjektives Wohlbefinden**

In der Begabungsforschung wird auf die Wichtigkeit der Beziehungsebene und des Unterstützungs- bzw. Begleitfaktors für eine optimale Ent-

wicklung individueller Potenziale in der frühen Kindheit hingewiesen (Bögl, 2021). Als Schlüsselbegriff für den Aufbau einer tragfähigen, sicheren Beziehung zu den Kindern sei hier die sensitive Responsivität genannt, das feinfühligere, wertschätzende Antwortverhalten elementarpädagogischer Fachkräfte (Schmelzeisen-Hagemann, 2017). Erst wenn es gelungen ist, dass das Kind sich in der elementaren Bildungsinstitution sicher und wohl fühlt, kann es explorieren und die facettenreichen Angebote nützen (Ahnert, 2008). Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2017) wird darauf verwiesen, dass das erlebte Wohlbefinden u.a. in direktem Zusammenhang mit selbsttätigem Lernen steht, mediiert durch die intrinsische Motivation. Individuell erlebtes Wohlbefinden stellt sich ein, wenn die psychologischen Grundbedürfnisse, das Bedürfnis nach Kompetenz, das Bedürfnis nach Autonomie und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, gegeben sind (Ryan & Deci, 2017).

### **Beobachtung und Dokumentation als Notwendigkeit**

Eine kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung sind essenziell, um die individuellen Entwicklungsthemen, Bedürfnisse und Interessen der Kinder in den heterogenen Gruppen, wie wir sie in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen vorfinden, zu erfassen und dementsprechende Impulse setzen zu können. „Gute Beobachtung macht in vielen Fällen eine psychologische Begabungsdiagnostik überflüssig. ... Eine Forderung und Förderung muss dann an den Interessen und Stärken der Kinder ansetzen“ (Böck, 2013, S. 8).

Ein empfehlenswertes Beobachtungsinstrument sind etwa die Bildungs- und Lerngeschichten, ein von Margaret Carr in Neuseeland entwickelter Ansatz zur Beobachtung und Beschreibung von Lernerfolgen bei Kindern. Hierbei werden Kinder in verschiedenen Situationen (sogenannten Lerndispositionen) beobachtet. Diese deskriptiven Beobachtungen werden im Team analysiert, interpretiert und es werden mögliche weitere Lernschritte und Unterstützungsangebote ergänzt. Die Ergebnisse werden als Brief oder in-

dividuelle Lerngeschichte verschriftlicht und dem jeweiligen Kind vorgelesen, was wiederum als Grundlage für einen Dialog mit dem Kind dient (Bögl, 2021; Charlotte Bühler Institut, 2018).

## Selbstreguliertes Lernen in einer anregenden Umwelt

Methoden, die Eigenständigkeit, Kreativität und Reflexionsfähigkeit der Kinder anregen und sie bei der Entwicklung metakognitiver Kompetenzen unterstützen, enthalten potenzialfördernde Aspekte. Dazu zählen Lernarrangements wie Projektarbeit oder die Arbeit mit Portfolios, Lernen mit allen Sinnen, selbstbestimmtes Spiel, Lerndialoge sowie forschendes Lernen<sup>1</sup> (Bögl, 2021; Charlotte Bühler Institut, 2018; Hajszan, 2013; Koop & Riefling, 2017; NCoC ÖZBF, 2021). Die Rahmenbedingungen für selbstreguliertes und offenes Lernen und Spielen sind in elementaren Bildungseinrichtungen prinzipiell gegeben: Zeiträume sind weitgehend unzerlegt (keine Fächer, die sich im 50-Minuten-Takt abwechseln), die Themenwahl ist überwiegend offen und die Wahl der Auseinandersetzung mit bestimmten Bereichen ist frei, es gibt Altersmischung, Spielpartner werden überwiegend selbst ausgewählt (Charlotte Bühler Institut, 2018; Hajszan, 2013; Koop & Riefling, 2017; ÖZBF, 2014).

## Resümee

Bezogen auf das junge Kind kann Begabung als allgemeines Potenzial für unterschiedliche Entwicklungsbereiche verstanden werden, das sich später zu besonderen Leistungen oder sogar zur Leistungsexzellenz entwickeln kann. Begabungsförderung im Elementarbereich bedeutet eine Orientierung an den individuellen Stärken und Interessen aller Kinder und wird somit inklusiv gedacht. Frühe Potenzialförderung in diesem Sinne kann nicht unabhängig von qualitätsvoller Bildungsarbeit aufgefasst werden. Eine gelungene Umsetzung der zwölf Prinzipien des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans in

die Praxis, eine hohe Prozessqualität, kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation, die Möglichkeit zum selbstregulierten Lernen unterstützen die Potenzialentfaltung von Kindern. Ob die gegenwärtigen Rahmenbedingungen in elementaren Bildungsinstitutionen, v.a. der Personal-Kind-Schlüssel, qualitätsvolle Bildungsarbeit begünstigen, sollte geklärt werden. Wünschenswert wäre, eine frühe Potenzialförderung im Sinne einer qualitätsvollen Bildungsarbeit als immanente Aufgabe der Elementarpädagogik wahrzunehmen und als selbstverständlichen Bestandteil von Inklusion anzuerkennen.

## Literatur

- Ahnert, L. (2008). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Böck, M. (2013). Begabungen im Kindergarten. Ein Lehrgang des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF). *News & Science – Begabtenförderung und Begabungsforschung – Schwerpunkt Elementarpädagogik*, 35(3), 8.
- Bögl, E. (2021). *Wege in der Begabungsförderung: Elementarpädagogik*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher–Child Interactions and Instruction. *Applied Developmental Science* 12(3), 140–153.
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: BMUKK.
- Charlotte Bühler Institut. (2018). *Qualitätsprogramm für (Hoch-) Begabtenförderung und (Hoch-) Begabungsforschung am Beispiel elementarer Bildungseinrichtungen* (2., neu bearb. Aufl.). Wien: BMVWF.
- Hajszan, M. (2013). Begabungsförderung im Kindergarten. Eine systemische Betrachtungsweise der Bildungsarbeit mit begabten Kindern. *News & Science – Begabtenförderung und Begabungsforschung – Schwerpunkt Elementarpädagogik*, 35(3), 811.
- Hartel, B. (2018). Lernen als Motor für Begabungsentwicklung. *Brückenschläge: Newsletter*, 01/18. Wien: Charlotte Bühler Institut. Abgerufen von [http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2015/09/CBI-Newsletter\\_01-18.pdf](http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2015/09/CBI-Newsletter_01-18.pdf)
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C. & Stoll, M. (2018). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 183–224). Graz: Leykam.

<sup>1</sup> Viele dieser Methoden finden sich auch in Empfehlungen für begabungs- und begabtenfördernde Methoden in der Schule (NCoC ÖZBF, 2020).

- Heller, K.A., Perleth, C. & Lim, T.K. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, (pp. 147–170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten. Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 11, 159–178.
- NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung. (Hrsg.). (2020). *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF). (Hrsg.). (2014). *FAQs – Frequently Asked Questions zur Begabungs- und Exzellenzförderung* (2., neu bearb. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.
- Resch, C. & Rogl, S. (Hrsg.). (2019). *White Paper Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung. 20 Handlungsempfehlungen für Schule und Hochschule*. Salzburg: ÖZBF.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory*. New York: Guilford Press.
- Schmelzeisen-Hagemann, S. (2017). *Feinfühlig Responsivität in der frühpädagogischen Praxis. Anleitung zum Erkennen und Erweitern individueller Interaktionskompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Steffensky, M., Anders, Y., Barenthien, J., Hardy, I., Leuchter, M., Oppermann, E., Taskinen, P. & Ziegler, T. (2018). Early Steps into Science – EASI Science – Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften und Kindern. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wissenschaftliche Untersuchung zur Arbeit der Stiftung Haus der kleinen Forscher*, 10. *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder* (S. 51–136). Opladen: Barbara Budrich.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F.C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Sutherland, M. (2005). *Gifted and Talented in the Early Years – Practical Activities for Children aged 3 to 5*. London: Paul Chapman.
- Vandell, D.L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child development*, 81(3), 737–756.

## Montessori-Pädagogik als Ansatz systemischer Begabungsförderung

Barbara Gürtler, Julia Schwaiger

*Am MORG Grödig können Schüler\_innen nach den Grundsätzen der Montessori-Pädagogik ihren Weg zur Matura antreten. Was macht diese besondere Form des Lehrens und Lernens auf verschiedenen Handlungsebenen aus und wie kann somit systemische Begabungsförderung stattfinden? Anhand dieses Praxisbeispiels wird gezeigt, wie man Potenziale von Kindern und Jugendlichen in der Sekundarstufe II erkennen, entfalten und fördern kann.*

### Montessori-Pädagogik und Begabungsförderung

„Wieviel unbekannte Energie, die der Menschheit noch zugute kommen kann, steckt doch in jedem Kind!“ (Montessori, 1991, S. 210)

Montessori-Pädagogik und Begabungsförderung sind zwei Begriffe, die sich nicht ausschließen, sondern – wie in dem Artikel dargestellt wird – vielmehr ineinandergreifen. Die Prinzipien der Montessori-Pädagogik, die in etwa vor einem Jahrhundert in Italien ihren Ursprung genommen haben, sind in vielen aktuellen Publikationen und Beiträgen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung (Fischer, 2001; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005; Lillard et al., 2017) sowie konkret v.a. in der Begabtenförderung und Begabungsforschung präsent. So nennen Friedl, Rogl, Samhaber und Fritz (2015, S. 52–69) u.a. die Förderung vielfältiger Begabungen, Flexibilität, individuelle Einzelangebote, Mitgestaltung im Unterricht und Eigenverantwortung als wesentliche Faktoren für begabungs- und exzellenzfördernden Unterricht – so wie es auch für Maria Montessori (1987, 1991) wesentliche Säulen ihrer Pädagogik waren (dazu unten Näheres).

Fischer (2001) schreibt den Montessori-Schulen einen „wichtigen Beitrag zur Umsetzung hoher kognitiver Begabungen in entsprechende schulische Leistungen“ zu, indem sie „eine Passung mit den individuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen von begabten Kindern herstellen“ (S. 96–97). Auch Weinert (2000) betont die Bedeutung von selbstständigem und selbstreguliertem Lernen bei der Transformation hoher Begabung in exzellente Leistung. Mönks (1998, S. 75) at-

tribuiert den Montessori-Schulen sogar einen „verborgene[n] Lehrplan für hochbegabte Schüler“, der „durch die Prinzipien der vorbereiteten (Lern-)Umgebung und der Wahlfreiheit einen ‚Unterricht nach Maß‘ für hochbegabte Schüler ermöglicht“ (Mönks, 1995, S. 55).

### Systemische Begabungsförderung

#### Begabungsentwicklung in der persönlichen Umwelt

Ziegler & Stoeger (2009, S. 1) betonen einen notwendigen Paradigmenwechsel in der Begabungsförderung, weg von einem klassischen, mechanistischen Ansatz, dessen Fördermaßnahmen v.a. Stipendien, homogene Unterrichtsungen, akzelerative Maßnahmen, Enrichments und Pull-out-Maßnahmen sind (Ziegler & Stoeger, 2009, S. 2–3), hin zu einem systemischen Ansatz, der die Person in Interaktion mit ihrer individuellen Umgebung und der Entwicklung ihrer Fähigkeiten in der erfolgreichen Auseinandersetzung damit betrachtet. Denn „Exzellenz liegt nicht in der Person, sondern im System aus Person und Umgebung“ (Csikszentmihalyi, 1996, zitiert nach Ziegler & Stoeger, 2009, S. 7). So wie Ziegler sein „Aktiotop“ als Basis systemischer Entwicklung beschreibt, betont auch Montessori (1991, S. 26) die Umwelt als Grundstein der Entwicklung des Kindes. Begabungsentfaltung ist laut diesen Annahmen also nicht nur vom naturgegebenen, vererbten Potenzial eines Menschen abhängig, es ist vor allem bestimmt durch die Umwelt, in der er aufwächst und sich entfalten kann. „[N]ach und nach prägt es [das Kind, Erg. d. Verfasserin] seine wunderbare Persönlichkeit, die sowohl seiner Zeit als auch seiner Umwelt entspricht“ (Montessori, 1987, S. 25).

### Begabungsentwicklung im System Schule

Als konkrete Bereiche dieser prägenden Umwelt spielen die *Lernumgebung in der Schule* sowie die *Begleitung durch die Pädagog\_innen* für die Entfaltung von Begabungen der Kinder und Jugendlichen eine zentrale Rolle. Ziegler (2009) betont, dass exzellente Lernumgebungen die Voraussetzung für die Erweiterung des Handlungsrepertoires und somit für Leistungsexzellenz bilden (S. 20–23). Wie diese Lernumgebung und die Begleitung der Schüler\_innen am MORG Grödig den Bedürfnissen der Schüler\_innen gerecht zu werden versuchen, wird im Folgenden näher beschrieben.

### „Let’s not identify gifted kids but gifted environments“ (Ziegler, 2013) – Konkrete Maßnahmen am Montessori-ORG Grödig

#### Maßnahmen auf Schulebene

Um allen Jugendlichen eine optimale Entwicklung ihrer Potenziale zu ermöglichen, gibt es neben *Wahlpflichtfächern*, die Spezialisierungen entsprechend den Neigungen erlauben, v.a. in der *Freien Wahl der Arbeit* die Möglichkeit, sich in ein Gebiet zu vertiefen. Umfang und Zeiten für das offene und selbstregulierte Lernen sind strukturell verankert. Ermöglicht wird diese Arbeitsweise durch die *vorbereitete Umgebung*. Ein besonderes Element der Lernumgebung für die Freiarbeit ist ein durchdachter Freiarbeitsbereich, das Herzstück der Schule. Freiarbeitsstunden und gemeinsamer Unterricht (Input) wechseln sich ab und sind überwiegend in Blockstunden organisiert, um die Vertiefung in ein Gebiet und das Lernen in größeren Zusammenhängen zu ermöglichen.

Ein fester Bestandteil des Schulalltags sind *fächerübergreifende Projektstage*, die einem Atelierbetrieb (NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, 2020) entsprechen. Einmal jährlich werden Stundenplan und Klassenverbände aufgelöst und machen jahrgangsübergreifenden und fächerübergordneten Angeboten Platz. Fächerübergreifende Arbeits-

phasen sind aber auch im regulären Unterricht eingebunden und bilden oftmals die Basis für Projekte und Lehrausgänge.<sup>1</sup> „Einzelheiten lehren heißt Verwirrung stiften. Die Beziehung unter den Dingen herstellen, bedeutet Erkenntnisse zu vermitteln“ (Montessori, 1997b, zitiert nach Montessori Bayern Landesverband, n.d., o.S.).

Lernen findet am MORG gemäß der Montessori-Pädagogik in größeren Zusammenhängen (*Kosmische Erziehung*) statt. Ziel ist eine ganzheitliche Entwicklung der Schüler\_innen, die sich als Teil der Gesellschaft erfahren und Verantwortung in der Welt übernehmen sollen (Montessori, 1997b, zitiert nach Montessori Bayern Landesverband, n.d.). Ähnlich wie bei Kaiser & Seitz (2020, S. 211) entspringt das Leitbild des MORG (Montessori-ORG, 2020b) einem pädagogisch reflektierten Leistungsverständnis, das die Dimension der gezeigten Leistung mit der Persönlichkeitsentwicklung verknüpft. Es werden dabei auch Aspekte der gesellschaftlichen Verantwortung und „substantielle Bildungsziele wie Mündigkeit, personale Gerechtigkeit, Demokratiefähigkeit, Moralität, Glück und gelingendes Leben“ (Hoyer, 2012, S. 20) miteinbezogen.

#### Maßnahmen auf Klassenebene

„Dreh- und Angelpunkt der gesamten Montessori-Pädagogik ist die Bedeutung der Eigenaktivität für den Selbstaufbau des Menschen. Montessori spricht vom Kind als *Baumeister* seiner selbst“ (Meisterjahn-Knebel, 2003, S. 16–17). Gemäß der Überzeugung Maria Montessoris wird der Eigenaktivität der Schüler\_innen am MORG Grödig eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben (MORG, 2020b). „In der Eigenaktivität sieht sie den Weg des Kindes zur Freiheit im Sinne von Unabhängigkeit. ... Das Kind will selbst lernen, seine eigenen Erfahrungen in der es umgebenden Welt machen ...“ (Meisterjahn-Knebel, 2003, S. 19). Am MORG sind Schule und Unterricht so konzipiert, dass die Jugendlichen je nach Entwicklungsstand, Begabungen, Fähigkeiten und Interessen individuelle Lernschritte setzen können, bei denen sie von den Pädagog\_innen begleitet

1 Aktuelle Beispiele dafür sind auf der Homepage angeführt: <https://diakonien.cc/oberstufenrealgymnasium/projekte.html>

werden. Montessori sieht die Besonderheit von Montessori-Pädagog\_innen in ihrer Haltung, die viel Feinfühligkeit, innere Ruhe, eine geschulte Beobachtung und großes Vertrauen erfordert (Montessori, 2007; Wipperfurth, 2020).

Im Stundenplan sind die Phasen der Eigenaktivität – der *Freien Wahl der Arbeit* – fixiert. Es gibt ein bestimmtes Ausmaß an Stunden, in denen die Schüler\_innen gemäß ihren Bedürfnissen (innerhalb eines vorgegeben Rahmens) wählen, woran sie in welcher Form arbeiten. Basis dafür ist der jeweilige Phasenplan, in dem die Lehrpersonen für ihren Unterricht konkrete Arbeitsaufträge sowie weitere Möglichkeiten für Wahlaufgaben bzw. freiwillige Zusatzaufgaben für einen festgelegten Zeitraum formulieren. Für einzelne Schüler\_innen können auch individuelle Lernverträge oder gesonderte Vereinbarungen, z.B. im Rahmen des Programms *Schülerinnen und Schüler an die Hochschulen*, getroffen werden.

In Anlehnung an das Münchner Hochbegabungsmodell (MHBM) (Heller, Perleth und Hany, 1994, zitiert nach NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, 2020, S. 10) spielen viele Einflussfaktoren (Moderatoren) bei der Entwicklung von Begabungen eine Rolle. „[P]sychosocial variables are determining influences in the successful development of talent“ (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011, S. 4). Daher wird am MORG versucht, die Entwicklung von nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen zu fördern. Die Schüler\_innen lernen im Fach *Soziales Lernen* neben sozialen Kompetenzen u.a. auch den Umgang mit der *Freien Wahl der Arbeit* sowie wesentliche Faktoren des Selbstmanagements (Organisation, Zeitmanagement, Stress, Motivation, grundlegende Arbeits- und Lernstrategien, Reflexion des Lernprozesses). „Both cognitive and psychosocial variables are malleable and need to be deliberately cultivated“ (Subotnik et al., 2011, S. 7).

## Maßnahmen auf Individualebene

Als individuelle Förderung beschreibt Herbig (2020, S. 88) alle Handlungen, „die das Ziel verfolgen, die Leistungspotenziale aller Lernenden

bestmöglich zur Entfaltung zu bringen“. Subotnik et al. (2011, S. 25) betonen die Bedeutung von Coaching, besonders bei der Transformation von Potenzial bzw. allgemeinen Fähigkeiten in Kompetenzen bis hin zur Expertise oder Eminenz.

Am MORG haben die Schüler\_innen neben individualisiertem Unterricht auch eine Form von individuellem Coaching. Für Schüler\_innen in der 5. Klasse gibt es eine *individuelle Lernbegleitung* – eine Lehrperson, die als Lerncoach nach Möglichkeit und Bedarf Unterstützung anbietet. Ein Methodenkoffer zur unterstützenden Förderung der Arbeits- und Lernstrategien (Selbstreflexionsbogen, Erfolgstagebuch u.v.m.), entwickelt von der Ansprechpartnerin für Begabungs- und Begabtenförderung am MORG, steht zur Verfügung. Zusätzlich können auf der Individualebene auch im *Einzelcoaching* persönliche Interessenschwerpunkte und diesbezügliche Fördermöglichkeiten, aber auch Themen wie Motivation, Umgang mit Stress oder Arbeits- und Lernstrategien besprochen werden (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, 2014).

## Resümee

Montessori-Pädagogik und Begabungsförderung sind zwei pädagogische Ansätze, die ineinandergreifen. So sind etwa die Förderung vielfältiger Begabungen, individuelle Einzelangebote, die Möglichkeit der Mitgestaltung im Unterricht und die *Eigenverantwortung* der Schüler\_innen wesentliche Faktoren für begabungs- und exzellenzfördernden Unterricht und auch Merkmale der Montessori-Pädagogik.

Gemäß einem systemischen Ansatz ist die Entwicklung einer Begabung nicht nur vom angeborenen Potenzial eines Menschen abhängig, sie ist vor allem bestimmt durch die Umwelt, in der er aufwächst und sich entfalten kann. Neben der allgemeinen Lebensumwelt eines Heranwachsenden sind im Kontext Schule speziell auch die Lernumgebung (*vorbereitete Umgebung*) und der Einfluss der Lehrperson (die Rolle der Montessori-Pädagogin) von Bedeutung. Auch das Kind/die

bzw. der Jugendliche selbst prägt „als Baumeister“ seinen eigenen Entwicklungsprozess und wird später als Mitglied der Gesellschaft Einfluss auf diese nehmen.

Anhand des Praxisbeispiels vom Montessori-ORG wurden begabungsfördernde Maßnahmen in drei Handlungsbereichen vorgestellt:

Auf Schulebene geht es v.a. um begabungs- und begabtenfördernde Strukturen, die im Schulleitbild und im Schulentwicklungsplan verankert sind. Beispiele dafür sind die *Freie Wahl der Arbeit* in der *vorbereiteten Umgebung* oder die Möglichkeit der Vernetzung und Vertiefung im *Projektunterricht*. Auf Klassenebene geht es v.a. um die Förderung der *Eigenverantwortlichkeit* beim individualisierten und selbstgesteuerten Lernen und um die Förderung nicht-kognitiver Fähigkeiten, z.B. im Fach Soziales Lernen. Auf der Individualebene können begabte Schüler\_innen v.a. vom *Einzelcoaching* und von *Enrichment-Angeboten* profitieren.

#### Literatur

- Fischer, C. (2001). Hochbegabung und Schulleistung. In H. Ludwig, C. Fischer & R. Fischer (Hrsg.), *Leistungserziehung und Montessori-Pädagogik. Chancen und Probleme der Leistungsförderung in einer kindorientierten Pädagogik* (S. 92–98). Münster: LIT.
- Friedl, S., Rogl, S., Samhaber, E. & Fritz, A. (2015). *Begabung entwickelt Schule und Unterricht. Handbuch Schulentwicklung für begabungs- und exzellenzförderndes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Herbig, C. (2020). Individuelle Förderung durch Personalisierung. Zum bildungsgerechten Umgang mit Vielfalt am Gymnasium. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber, C. Solzbacher & P. Zwitserlood (Hrsg.), *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Beiträge aus der Begabungsforschung* (S. 85–95). Münster: Waxmann.
- Hoyer, T. (2012). Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung* (S. 14–22). Frankfurt.: Karg-Stiftung. Abgerufen von <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fld=1042526>
- Kaiser, M. & Seitz, S. (2020). Zur Entwicklung leistungsfördernder Schulkulturen. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber, C. Solzbacher & P. Zwitserlood (Hrsg.), *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Beiträge aus der Begabungsforschung* (S. 207–221). Münster: Waxmann.
- Keefe, J.W. & Jenkins, J.M. (2000). *Personalized instruction: Changing classroom practice*. West Larchmont, NY: Eye on Education.
- Lillard, A.S., Heise, M.J., Richey, E.M., Tong, X., Hart, A. & Bray, P.M. (2017). Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>
- Meisterjahn-Knebel, G. (2003). *Montessori-Pädagogik in der weiterführenden Schule. Der „Erdkinderplan“ in der Praxis*. Freiburg: Herder.
- Mönks, F.J. (1995). Unterricht nach Maß – auch für begabte Schüler. In H. Haberl (Hrsg.), *Integration und Montessori-Pädagogik* (S. 48–57). Freiburg: Herder.
- Mönks, F.J. & Ypenburg, I.H. (1998). *Unser Kind ist hochbegabt. Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer*. München: Ernst Reinhardt.
- Montessori Bayern Landesverband. (n. d.) *Pädagogik*. Abgerufen am 10.01.2021 von <https://www.montessoribayern.de/landesverband/paedagogik>
- Montessori, M. (1987). *Das kreative Kind*. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1991). *Kinder sind anders*. München: dtv.
- Montessori, M. (2007). *Die Macht der Schwachen*. Freiburg: Herder.
- Montessori-ORG. (2020a). *Auf anderen Wegen*. Abgerufen von <https://diakonie.cc/oberstufenrealgymnasium.html>
- Montessori-ORG. (2020b). *Leitbild*. Abgerufen von <https://diakonie.cc/oberstufenrealgymnasium/willkommen.html#leitbild>
- Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments. *American Journal of Education*, 111(3), 341–371. <https://doi.org/10.1086/428885>
- Theiss, S. & Rogl, S. (2019). *Bausteine für Schulentwicklung. Begabungsförderung in Schule und Unterricht*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2014). *FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2020). *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F.C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Watson, W.R. & Watson, S.L. (2016). Principles for personalized instruction. In C.M. Reigeluth, B.J. Beatty & R.D. Myers (Eds.), *Instructional-design theories and models, Vol. IV* (pp. 109–136). New York: Routledge.
- Weinert, F.E. (2000, Oktober). *Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung*. Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabungsförderung, Salzburg, Österreich.
- Wipperfurth, M. (2020). Montessoris Sicht der „neuen Lehrerin“. In F. Hammerer, T. Herbst & W. Weinhäupl (Hrsg.), *Montessori-Pädagogik. Das Kind im Mittelpunkt*. Wien: Jugend und Volk/Westermann Gruppe.
- Ziegler, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. *Heilpädagogik Online*, 8, 5–34. Abgerufen von [https://sonderpaedagoge.quibbling.de/hpo/heilpaedagogik\\_online\\_0209.pdf](https://sonderpaedagoge.quibbling.de/hpo/heilpaedagogik_online_0209.pdf)
- Ziegler, A. & Stoeger, H. (2009). Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. *Journal für Begabtenförderung*, 9, 6–31.
- Ziegler, A. (2013, September). o.T., Vortrag auf der ICTDE-Konferenz, Antalya, Türkei.

# Potenzialförderung in den Berufsschulen

Maria Andrea Percht

*Die Berufsschulen bieten sowohl für leistungsstarke Auszubildende als auch für Jugendliche mit Beeinträchtigungen Raum zur weiteren Entfaltung ihrer Fähigkeiten. Im Rahmen der dualen Ausbildung werden sie entsprechend ihren Eingangsvoraussetzungen gefordert und gefördert. Dies geschieht u.a. durch Zusatzausbildungen und Wettbewerbe sowie „Verlängerte Lehre“ und „Teilqualifikation“. Diese zusätzlichen Aspekte geben Personen mit „Begabungsvarianten“, die im klassischen akademischen Schulsystem weniger Förderung erhalten, die Möglichkeit, hervorzutreten und ihre Begabungen wie z.B. im Handwerk auszubauen.*

### **Bedeutung von Arbeit**

Bereits 1933 wurde in der Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ erkannt, dass Arbeitslosigkeit neben materiellen Einschränkungen auch soziale Folgen mit sich bringt (Ziegler, 2018, S. 72). Durch die berufliche Tätigkeit gewinnt der Tagesablauf eine Struktur und eine Einteilung in Arbeitszeit und Erholung, man hat Kontakt mit anderen, erfährt deren Meinungen und Einstellungen und ist somit gezwungen, sein eigenes Urteil, seine Fähigkeiten und Einstellungen zu überprüfen. Schlussendlich erkennt man, dass durch Zusammenarbeit mit anderen mehr erreicht werden kann (Ziegler, 2018, S. 77–79). Boban und Hinz (2007) begründen die Bedeutung von Arbeit als existenzsichernd, stabilisierend und schützend: Durch Arbeit finden Sozialkontakte mit anderen, Erfolgserlebnisse und auch die Entfaltung der eigenen Möglichkeiten statt. Sennett beschreibt handwerkliche Fähigkeiten oder handwerkliche Orientierung als ein dauerhaftes menschliches Bestreben, eine Arbeit um ihrer selbst willen gut zu gestalten. Praktisches Handeln und Denken sind im ständigen Dialog zwischen Problemfindung und -lösung. In unserer Gesellschaft wurden bisher das Streben, die Anerkennung und die Förderung nach handwerklichem Können als problematisch angesehen (Sennett & Bischoff, 2008, S. 19–20). Diese Missachtung und geringe Anerkennung handwerklicher Begabung oder praktischer Intelligenz sollte im 21. Jahrhundert beendet werden.

### **Unterricht in den Berufsschulen**

In der beruflichen Bildung vermitteln Berufsschulen in einem berufs begleitenden und fachein-

schlägigen Unterricht grundlegende praktische Fertigkeiten und theoretische Kenntnisse. Dadurch erfolgen eine Ergänzung der betrieblichen Ausbildung und eine Erweiterung der Allgemeinbildung. Im Unterricht werden vorhandene Leistungspotenziale optimiert bzw. eventuelle Defizite durch gezielte Förderung reduziert. Durch individualisierten und differenzierten projektorientierten Unterricht ist eine Förderung aller Auszubildenden möglich (Baumann & Geretschläger, 2019, S. 179–180). Es handelt sich bei dieser Form des Unterrichts nicht nur um reine Wissensvermittlung, sondern um praxisorientierte Aufgabenstellungen, die anregen sollten, eigenständig Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Um die Aktivität der Schüler\_innen zu fördern, werden handlungsorientierte Methoden eingesetzt (Menner, 2020, S. 5). Besonders in der fachspezifischen Ausbildung kann hier aufgrund der kleineren Arbeitsgruppen besser auf einzelne Auszubildende eingegangen werden. Durch zusätzliche, außerhalb des Lehrplans stehende Angebote wird den Jugendlichen die Möglichkeit zur Weiterentwicklung gegeben (BMUKK & ÖZBF, 2010, S. 11).

### **Enrichment-Angebote in den Berufsschulen**

Zu den Qualitäts-Matrix-Zielen der Berufsschulen zählen die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich lebenslanges Lernen, Möglichkeiten für den Erwerb von Zusatzqualifikationen zu schaffen und die Teilnahme an Wettbewerben zu fördern (BMUKK & ÖZBF, 2010, S. 12). Staats-, Europa- und Berufsweltmeisterschaften, Lehrlingswettbewerbe wie z.B. Rede- und Sprachwettbewerbe sind Beispiele für Wettbewerbe,

an denen Berufsschulen teilnehmen. An den jeweiligen Schulstandorten werden Zusatzausbildungen wie Ablegen des Staplerführerscheins, CNC-Schulungen, Unternehmerführerschein, Kreatives Kochen etc. angeboten. Lehre mit Matura, Zusatzprüfung in einem verwandten Lehrberuf, Meisterprüfung, Werkmeisterprüfung sowie diverse Fachakademien runden die Potenzialentwicklung im Bereich der Berufsschulen ab. Hier sind überdurchschnittliches Können, Einsatzbereitschaft und Belastbarkeit Voraussetzung. Im Rahmen von Erasmus+ wird die Kooperation mit ausländischen Unternehmen angestrebt, um Erfahrungen auszutauschen, an neuen Lern- und Unterrichtskonzepten mitzuarbeiten, die allgemeine und berufliche Bildung an den Arbeitsmarkt anzupassen sowie Innovationen zu unterstützen. Es handelt sich dabei um Enrichment-Angebote, die gerade die zu wenig beachteten Begabungsdimensionen wie handwerkliche und unternehmerische Begabungen fördern bzw. grundsätzlich für Leistungsstarke zusätzliche Herausforderungen bieten, da sie mit dem durchschnittlichen Angebot qualitativ und quantitativ unterfordert sind.

### Potenzialförderung in der Berufsbildung

Eine Hauptaufgabe der Berufsausbildung liegt nach Ansicht des österreichischen Bildungsministeriums (BMUKK & ÖZBF, 2010, S. 3) darin, individuelle Begabungen zu erkennen und zu fördern. Diese individuelle Potenzialförderung zeigt und entwickelt sich in Abhängigkeit von individuellen Persönlichkeitsfaktoren wie Motivation, Engagement, Ausdauer, Eigeninitiative, Konzentration und Stressbewältigung oder auch Umweltfaktoren wie Familienklima, Schul- und Unterrichtsqualität und der wirtschaftlichen, medizinischen und kulturellen Situation (ÖZBF, 2014, S. 12). Sennett und Bischoff (2008) schreiben dazu, dass alle in etwa die gleichen grundlegenden Voraussetzungen für gutes Handwerk besitzen. Aber erst Motivation – welche von sozialen Bedingungen geprägt ist – und Qualitätsstreben sorgen dafür, dass unterschiedliche Wege eingeschlagen werden (Sennett & Bischoff, 2008, S. 321). Das bedeutet, dass sich das Potenzial und die

Begabung im Laufe des Lebens und durch Förderung der Umwelt verändern können. Neben Intelligenz, also der allgemeinen Fähigkeit zum Denken, Lernen und Problemlösen, sind Wille, Interesse, Kreativität, Arbeitsdisziplin notwendig, um das vorhandene Potenzial auszuschöpfen, damit sich Begabungen (weiter-)entwickeln können (BMUKK & ÖZBF, 2010, S. 8).

An der herkömmlichen Definition von Intelligenz – im Sinne von rein intellektueller und analytischer Fähigkeit (z.B. messbar im Intelligenztest etc.) – wird massiv Kritik geübt, da sie beispielsweise weder die dynamische Entwicklungsfähigkeit der Intelligenz abbildet noch erklärt, welche Art der Intelligenz für unternehmerische Talente oder handwerkliche Begabungen gebraucht wird (Sternberg & Erbacher-von Grumbkow, 1998, S. 7–8).

Sternberg & Erbacher-von Grumbkow erweitern deshalb den Intelligenzbegriff und sprechen von notwendiger Erfolgsintelligenz, die sowohl eine analytische, eine kreative als auch eine praktische Intelligenz umfasst. Um Probleme zu lösen oder zu erkennen, ob eine Idee – wie beispielsweise zur Entwicklung neuer Produkte – brauchbar ist, wird analytische Intelligenz benötigt (Sternberg & Erbacher-von Grumbkow, 1998, S. 139). Kreative Intelligenz sorgt dafür, dass es diese innovativen Produkte überhaupt gibt (Sternberg & Erbacher-von Grumbkow, 1998, S. 151). Um das eigene Wissen bei der Berufsausübung praktizieren zu können, ist praktische Intelligenz nötig (Sternberg & Erbacher-von Grumbkow, 1998, S. 156). Deswegen legen erfolgreiche Unternehmen Wert auf permanenten Bildungs- und Weiterbildungsprozess wie auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die dem Unternehmen zugutekommen. Menschen mit Erfolgsintelligenz verfügen über ein umfassendes Spektrum an Fähigkeiten und können diese zielgerichtet einsetzen. Sie kennen ihre Stärken und setzen diese richtig ein bzw. gleichen ihre Schwächen aus (Sternberg & Erbacher-von Grumbkow, 1998, S. 7–8). Niedrige oder negative Erwartungen von Autoritätspersonen wie z.B. Lehrpersonen, Eltern etc. hindern die Entwicklung von Er-

folgsintelligenz am meisten. Menschen mit hoher Erfolgsintelligenz lassen sich auch durch Beurteilung anderer nicht abhalten, Ziele zu verwirklichen. Ihre Grundeinstellung ist positiv, zudem von hohem Selbstbewusstsein gekennzeichnet und sie suchen sich Vorbilder, die im Laufe der Zeit wechseln. Sie kombinieren also die jeweiligen besten Eigenschaften derselben (Sternberg & Erbacher-von Grumbkow, 1998, S. 15–17).

In den Bundesstaaten Connecticut und Massachusetts wurden mehrere Hundert Fünft- und Sechstklässler\_innen nach einem speziellen Lehrplan unterrichtet, der den Zusammenhang zwischen schulischer Arbeit sowie außerschulischem Leben und somit die praktische Intelligenz betonte.

Die Auszubildenden erkannten ihre eigenen Stärken und Schwächen klarer und wussten diese besser einzusetzen bzw. auszugleichen. Unterschiedliche Probleme und Aufgaben benötigen unterschiedliche Zugänge und Lösungsansätze und Wiederholungen tragen zur Verbesserung der Arbeit bei (Gerrig & Zimbardo, 2018, S. 343). Es zeigte sich, dass der auf praktische Intelligenz ausgerichtete Lehrplan den Schüler\_innen eine größere Verbesserung bei klassischen schulischen Aufgaben ermöglichte. Für die Auszubildenden in der beruflichen Bildung könnte dies nun bedeuten, dass sie trotz eventueller mäßiger bis mittelmäßiger Schulleistungen in den unteren Schulstufen im Berufsschulunterricht sowie im späteren Berufsleben dennoch höchst erfolgreich agieren können. Der Grund für diese Errungenschaft/dieses Gelingen/diesen Aufstieg (o.Ä.) liegt im verstärkten Hinarbeiten in Richtung praktischer Intelligenz sowie in der Kombination des Fachunterrichts in kleinen Gruppen, indem hier nicht nur klassische Intelligenz gefragt ist.

### **Verlängerte Lehre und Teilqualifikation**

Damit aber alle Auszubildenden bestmöglich gefördert werden können, wurden die Ausbildungsformen Verlängerte Lehre § 8b (1) BAG sowie Teilqualifikation § 8b (2) BAG eingeführt

(Baumann & Geretschläger, 2019, S. 179–180; Berufsausbildungsgesetz, 2020). Bei der Verlängerten Lehre § 8b (1) BAG kann zu Beginn oder im Laufe des Lehrverhältnisses eine Verlängerung der Lehrzeit um höchstens ein Jahr und in Ausnahmefällen bis zu zwei Jahren vereinbart werden, sofern dies für das Erreichen der Lehrabschlussprüfung notwendig ist. Im Bereich der Teilqualifikation § 8b (2) BAG werden Teile des Berufsbildes in ein bis drei Jahren vermittelt. Die zu erlangenden Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Ausbildungsdauer werden im Ausbildungsvertrag festgehalten. Demnach wird nicht nur sehr leistungsstarken Jugendlichen die Möglichkeit zur Potenzialentwicklung gegeben, sondern auch beeinträchtigte Menschen erhalten durch eine individualisierte Ausbildung die Chance, mit der Möglichkeit eines Abschlusses einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen. Auch für diese Gruppe ist es wichtig, am Arbeitsprozess teilzunehmen, um sich als wertvolle Mitglieder der Gesellschaft wahrzunehmen und den eigenen Lebensunterhalt zu verdienen. Diese Formen der Ausbildung (Supported Employment) werden durch die Berufsausbildungsassistenz unterstützt und begleitet (Heckl, Dorr, Dörflinger & Klimmer, 2006). Das Recht behinderter Menschen, am Arbeitsprozess teilzunehmen, ist im Art. 27 (1) der UN-Behindertenkonvention festgehalten (Osterkorn, 2011). Der Staat ist somit verpflichtet, dieses Recht zu fördern und auch zu sichern. Das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) berichtet, dass die Anzahl der Jugendlichen im Bereich der Verlängerten Lehre stetig anstieg, während bei der Teilqualifikation in den vergangenen Jahren eine Stagnation bzw. eine Verminderung feststellbar war (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 82). Des Weiteren wurde festgestellt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im weiterführenden Bildungssystem unterrepräsentiert sind und häufiger nach Erfüllung der Schulpflicht (9. Schulstufe) bzw. während des Zeitraumes 10.–12. Schulstufe (1.–3. Klasse Berufsschule) aus dem Bildungssystem ausscheiden (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 55). Für die Unternehmen stellen Ausbildungsabbrüche ein enormes Problem dar, da die oftmals mehrsprachigen Fachkräfte dem Arbeitsmarkt verloren

gehen (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 57). Das bedeutet für uns als Gesellschaft und Schule, dass sich diese Maßnahmen – trotz hohen Aufwands – auf lange Sicht bezahlt machen.

### **Bildungsabbrüche verhindern und das vorhandene Potenzial trotz widriger Umstände ausschöpfen**

Zu Beginn des Supported Employment muss ein individuelles Fähigkeitsprofil ausgearbeitet werden (Boban & Hinz, 2007; Rüst & Debrunner, 2005, S. 41). Im Vorfeld muss die Bildungsberatung intensiviert werden, um sicherzustellen, dass eine geeignete Ausbildung gewählt wird (Dornmayr, 2006, S. 3–4). Die Vermittlung von schulischem Basiswissen sollte mit leicht verständlichen Unterlagen erfolgen. Oftmals müssen vorab Softskills und Arbeitstugenden trainiert werden. Begleitend ist es unbedingt notwendig, bereits in den unteren Schulstufen Zusatzangebote wie z.B. Sprachkurse wahrzunehmen (Heckl, Dorr, Dörflinger & Enichlmair, 2011, S. 6–8).

Weitere Erfolgsfaktoren für berufliche Integration sind zielgerichtete und laufende Unterstützungsmaßnahmen, staatliche Zuschüsse für Unternehmen sowie eine positive Einstellung durch Arbeitgeber bzw. Angestellte des Unternehmens (Boban & Hinz, 2007).

Um eine optimale Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung zu gestalten, sollten zu Beginn die Eingangsvoraussetzungen analysiert und der Unterricht dem Niveau der Auszubildenden angepasst werden, um in weiterer Folge auf die individuellen Stärken und Schwächen einzugehen. Damit den komplexen und berufsspezifischen Inhalten im Fachunterricht gefolgt werden kann, finden sich klar formulierte Aufgabenstellungen, praktische Übungen sowie das Einfließen der eigenen Lebenswelten im Unterricht wieder. Der Fachunterricht bietet die Möglichkeit, sich aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubringen. Authentische Aufgabenstellungen und angewandte Methodenvielfalt wie Lesen, Schreiben etc. wirken sich lernförderlich aus. Schneller arbeitende Schüler\_innen sollten her-

ausfordernde Aufgabenstellungen selbst weiterentwickeln, eigenständig neue Projekte bearbeiten und eventuell freiwillig auch Unterstützung für schwächere Schüler\_innen anbieten. Regelmäßige Wiederholungen geben zudem Sicherheit (Menner, 2020, S. 6–9).

### **Fazit**

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Berufsschulen für leistungsstarke und interessierte Auszubildende neben der eigentlichen Ausbildung ein breitgefächertes Weiter- und Fortbildungsangebot bereitstellen, indem sie beispielsweise die praktische Intelligenz als einen Teilaspekt der Erfolgsintelligenz ansprechen. Für Jugendliche mit Defiziten in unterschiedlichen Bereichen bieten sie in Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten, unterstützenden Organisationen und Unternehmen die Chance, den individuellen Eingangsvoraussetzungen entsprechend und mit zusätzlicher Unterstützung eine duale Ausbildung zu absolvieren. Ebenso kann festgehalten werden, dass neben dem eigentlichen Unterricht aufgrund der heterogenen Ausgangslage immer mehr individuelle Förderung und Beratung im sozial-emotionalen Bereich an Bedeutung gewinnen.

### **Literatur**

- Baumann, C., Geretschläger, M. & Bildungsdirektion Salzburg (Hrsg.). (2019). *Bildung bringt's. Salzburger Bildungsberater*. Abgerufen von <https://www.talentecheck-salzburg.at/ic-orig/PY-UwOVO7RV/Inhalte/Bildungsberater-Salzburg-2019.pdf>
- Berufsausbildungsgesetz § 8b BGBl. Nr.142/1969 idF BGBl. I Nr. 18/2020
- BMUKK & ÖZBF (Hrsg.). (2010). *Begabungs- und Begabtenförderung im berufsbildenden Schulwesen*. Abgerufen am 01.03.2021 von [www.bmukk.gv.at](http://www.bmukk.gv.at)
- Boban, I. & Hinz, A. (2007). *Integrative Berufsvorbereitung*. Abgerufen von <http://bidok.uibk.ac.at/library/boban-berufsvorbereitung.html>
- Dornmayr, H. (2006). Benachteiligte Jugendliche am Arbeitsmarkt: Jugendliche ohne Berufsausbildung. In *Arbeitsmarktservice Österreich Bundesgeschäftsstelle, Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation*, M. Hofstätter & E. Rosenthal (Hrsg.), *Benachteiligte Jugendliche – Jugendliche ohne Berufsbildung. Qualitative und quantitative Erhebungen; Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Schlussfolgerungen. iwB-research brief (Ausgabe Nr. 23, S. 1–4)*. Wien: Institution für Bildungsforschung. Abgerufen von [http://www.ibw.at/html/infos/pdf/benachteiligte\\_jugendliche.pdf](http://www.ibw.at/html/infos/pdf/benachteiligte_jugendliche.pdf)
- Dornmayr, H. & Nowak, S. (2020). *Lehrlingsausbildung im Überblick 2020. Strukturdaten, Trends und Perspektiven. iwB-Forschungsbe-*

- richt Nr. 203. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft ibw Austria – Research & Development in VET. Abgerufen am 12.02.2021 von <https://ibw.at/bibliothek/id/521/>
- Gerrig, R.J. & Zimbardo, P.G. (2018). Psychologie. In J. Roos & T. Dörfler (Hrsg.), *Pearson Studium* (21., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Hallbergmoos: Pearson Deutschland.
- Heckl, E., Dorr, A., Dörflinger, C., Enichlmair, C. & Arbeitsmarktservice Österreich (Hrsg.). (2011). *Arbeitsmarktintegration jugendlicher Problemgruppen. Internationale Good-Practice-Beispiele. AMS report 79*. Wien: Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH.
- Heckl, E., Dorr, A., Dörflinger, C. & Klimmer, S. (2006). *INTEGRATIVE BERUFSAUSBILDUNG – Endbericht*. Evaluierung von § 8b des Berufsausbildungsgesetzes Endbericht. Abgerufen von <http://bidok.uibk.ac.at/library/bmwa-berufsausbildung-endbericht.html#idm1630>
- Menner, S. (2020). Meine Auszubildenden verstehen die Fachsprache im Fachunterricht einfach nicht!? Mikro- und Makromethoden zur Bildungs- und Berufssprachenvermittlung im dualen Ausbildungssystem in Österreich. In K. Heinrichs, S. Albert, J. Christa, N. Jäger & R. Uhl (Hrsg.), *Österreichs Berufsbildung im Fokus der Diversität – Berufspädagogische Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Status quo, Herausforderungen und Implikationen* (S. 1–20). Abgerufen von [https://www.bwpat.de/spezial-ph-at1/menner\\_bwpat-ph-at1.pdf](https://www.bwpat.de/spezial-ph-at1/menner_bwpat-ph-at1.pdf)
- Osterkorn, M. (2011). *Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Umsetzung von Artikel 27 in Österreich*. Abgerufen von <http://bidok.uibk.ac.at/library/osterkorn-artikel27.html>
- ÖZBF (Hrsg.). (2014). *FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung. Die häufigsten Fragen in Zusammenhang mit Begabung* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Salzburg: ÖZBF. Abgerufen von [https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/faqs\\_OEZBF\\_2014.pdf](https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/faqs_OEZBF_2014.pdf)
- Rüst, T. & Debrunner, A. (2005). „Supported employment“. Modelle unterstützter Beschäftigung bei psychischer Beeinträchtigung. *Nationales Forschungsprogramm 45, Probleme des Sozialstaats [ein Programm des Schweizerischen Nationalfonds]*. Zürich: Rüegger.
- Sennett, R. & Bischoff, M. (2008). *Handwerk* (3. Aufl.). Berlin: Berlin Verlag.
- Sternberg, R.J. & Erbacher-von Grumbkow, C. (1998). *Erfolgsintelligenz: Warum wir mehr brauchen als EQ + IQ*. München: Lichtenberg.
- Ziegler, M. (2018). *Sozialpsychologie der Arbeit – Marie Jahodas Anregung zu einem Perspektivenwechsel*. Abgerufen am 01.03.2021 von <https://www.isw-linz.at/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=67&token=cd34788ea2b484e713f1640801484b2aa8>

# Begabungen fördern mit dem multidimensionalen Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET)

Ein Fördertool für die individuelle Begabungs- und Interessensförderung von Schülerinnen und Schülern der 2.–6. Schulstufe

Florian Schmid

*Das multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET<sup>1</sup>) unterstützt Lehrer\_innen bei der ganzheitlichen Begabungsförderung von Schüler\_innen der 2. bis 6. Schulstufe. Dabei werden Begabungen sowie moderierende Persönlichkeits- und Umweltfaktoren vom Kind, von den Eltern und von der Lehrperson eingeschätzt. In einem Fördergespräch werden auf Grundlage dieser Einschätzungen Förderpläne entwickelt. Der Beitrag stellt das Tool, die Fortbildung und das geplante Forschungsvorhaben vor.*

*Ich möchte doch sehr gerne endlich mal rückmelden, wie das Arbeiten mit dem mBET mein Arbeiten in der Beratung verändert hat. Es „öffnet Türen“ und einen neuen Blick bei allen Beteiligten – u.a. genau, weil es nicht die Intelligenzdiagnostik fordert und fördert, sondern weil sich alle wahrgenommen fühlen und Stärken als Bereicherung erleben (dürfen). Ich bekomme „Dankeschön“ von Eltern, die mir sagen, wie gut, dass der Blick auf die Ideen und Wünsche des Kindes gelenkt wurden, ... und auch Kinder, die begeistert von Schule sind und Lust darauf haben, eigene Ideen und Wünsche einzubringen.*

(Auszug aus einer Rückmeldung einer mBET-Anwenderin per Mail vom 20.09.2020)

## Das multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET)

### Grundlagen und Ziele des multidimensionalen Begabungs-Entwicklungs-Tools (mBET)

Begabungs- und Begabtenförderung konzentrierte sich im schulischen Kontext lange Zeit auf die Suche nach besonders motivierten, interessierten und begabten Schülerinnen und Schülern und deren Platzierung in extracurricularen Program-

men und Förderstrukturen. Parallel dazu wurden jedoch vermehrt Förderansätze entwickelt, die (integrative) Begabungsförderung als Dialog verstehen, in dem ausgehend von der Person, ihrer Umgebung und ihrem aktuellen Entwicklungsstand im Rahmen von Fördergesprächen individuell passende Fördermaßnahmen identifiziert, vereinbart und begleitet werden. Diesen zweiten Förderansatz verfolgt das mBET seit knapp zehn Jahren (z.B. Herbig, 2020; Ziegler & Stöger, 2009).

Das grundsätzliche Verständnis von Begabung, das dem mBET zugrunde liegt, ist vor allem an die Begriffsbestimmung des International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE) angelehnt. So wird unter *Begabung* das gesamte Leistungsvermögen einer Person verstanden. Im Speziellen ist mit

Begabung der jeweils individuelle Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale gemeint, also jener Voraussetzungen, die bei entsprechender Disposition und langfristiger, systematischer Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzen, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen. (International Panel of Experts for Gifted Education, 2009, S. 17)

1 Das multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET) wurde 2016 von Stahl, Rogl und Schmid entwickelt.

## BEGABUNGEN FÖRDERN MIT DEM MULTIDIMENSIONALEN BEGABUNGS-ENTWICKLUNGS-TOOL (mBET)

Florian Schmid

Das mBET lenkt den Blick von Lehrer\_innen auf die individuellen Stärken einzelner Schüler\_innen. Es geht damit weg von einem defizitfokussierten hin zu einem förderorientierten Ansatz. Durch die drei Einschätzungsbögen werden systematisierte Einblicke in die Sichtweisen der Lehrer\_innen, der Schüler\_innen und der Eltern ermöglicht. Das erlaubt es, individuelle Potenzialentfaltung zu gestalten und bindet alle Beteiligten bereits in der Phase der Diagnostik aktiv in den Förderprozess mit ein.

Das Kernstück des mBET ist das Fördergespräch. Die Einschätzungen aus den mBET-Bögen dienen dabei als Gesprächsanlass. Das Fördergespräch zielt darauf ab, individuelle (schulische und außerschulische) Fördermaßnahmen zu entwickeln. Handlungsleitend im Gespräch ist eine ziel- und lösungsorientierte Haltung. Diese Art der Gesprächsführung hat das Ziel, dass konsequent an Lösungen, Zielen und Fördermaßnahmen gearbeitet wird.

### Die mBET-Beobachtungsbögen

Lehrer\_innenurteile über die Stärken und Interessen von Schüler\_innen basieren meist auf unsystematischen Beobachtungen. Wenn diese Einschätzungen nicht weiter reflektiert werden, erweisen sich diese als wenig zuverlässig (siehe auch Schrader, 2013; Spinath, 2005). Wichtig für die diagnostische und pädagogische Professionalität von Lehrpersonen sind daher nach Schrader (2013, S. 162) die Sensibilität für diagnostische Fragen und urteilsverzerrende Einflüsse, der Einsatz pädagogischer Diagnostikverfahren und die Berücksichtigung anderer Perspektiven (z.B. von Schüler\_innen oder anderen Lehrpersonen). Damit wird eine zuverlässigere und genauere Einschätzung von Schüler\_innen ermöglicht, die wiederum die Basis für effektive Förderung ist.

Für die konkrete Auswahl der Begabungsbereiche in den Beobachtungsbögen (für Lehrpersonen, Eltern und Schüler\_innen) war das Münchner Hochbegabungsmodell (MHBM) (Heller, Perleth & Lim, 2005) handlungsleitend (vgl. Abbildung 1). Das MHBM ist eines der weltweit bedeutsamsten multifaktoriellen Begabungsmodelle

und versucht zu erklären, wie sich überdurchschnittliche Leistung (in den unterschiedlichsten Bereichen) entwickelt. Es geht nicht von einer einzigen Begabungsgröße (dem IQ) aus, sondern nennt *Begabungsfaktoren* (links im Modell), die als gegenwärtige Fähigkeitsausprägung zu verstehen sind. Die Umsetzung dieser Begabungsfaktoren in (überdurchschnittliches) Leistungsverhalten ist jedoch von der Wechselwirkung mit Moderatoren abhängig. Hier wird unterschieden zwischen *nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen* (oben im Modell) und den *Umweltmerkmalen* (unten im Modell) (Heller, Perleth & Lim, 2005).

Diesen ganzheitlichen und systemischen Begabungsbegriff bilden die mBET-Bögen in weiten Teilen ab. Folgende Bereiche werden in den Bögen abgefragt (Stahl, Rogl & Schmid, 2016, S. 15–16):

#### ■ Begabungsbereiche

- intellektuelle Fähigkeiten (Wortschatz, Textverstehen, Ausdrucksfähigkeit, Gedächtnis, mathematisches Verständnis, abstraktes und logisches Denken, Problemwahrnehmung, Entscheiden und Problemlösen, Vorwissen)
- körperlich-kinästhetische Fähigkeiten (Grobmotorik, Feinmotorik)
- künstlerische Fähigkeiten (sensorische Wahrnehmung, bildnerische, musikalische, schauspielerische und schriftstellerische Fähigkeiten)
- kreative Fähigkeiten (kreatives Kombinieren, Vorstellungsvermögen, Entdeckungsfreude und Wissbegierde, Perspektivenwechsel, Elaborieren, Interessensvielfalt)

#### ■ Schulleistung

#### ■ Persönlichkeits- und Umweltmerkmale

- Beziehungen (Beziehungsfähigkeit, situative Anpassung, kommunikative Fähigkeiten, Verhalten in Konfliktsituationen)
- Erfolgs- und Leistungsmotivation (Durchhaltevermögen, Aufmerksamkeit, Eigeninitiative, Impulskontrolle, Anstrengungsbereitschaft, Optimierungsstreben)
- Umgang mit Anforderungen (Umgang mit Stress, Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, Zeitmanagement, Vorausplanung, Genauigkeit und Sorgfalt, Verantwortung)

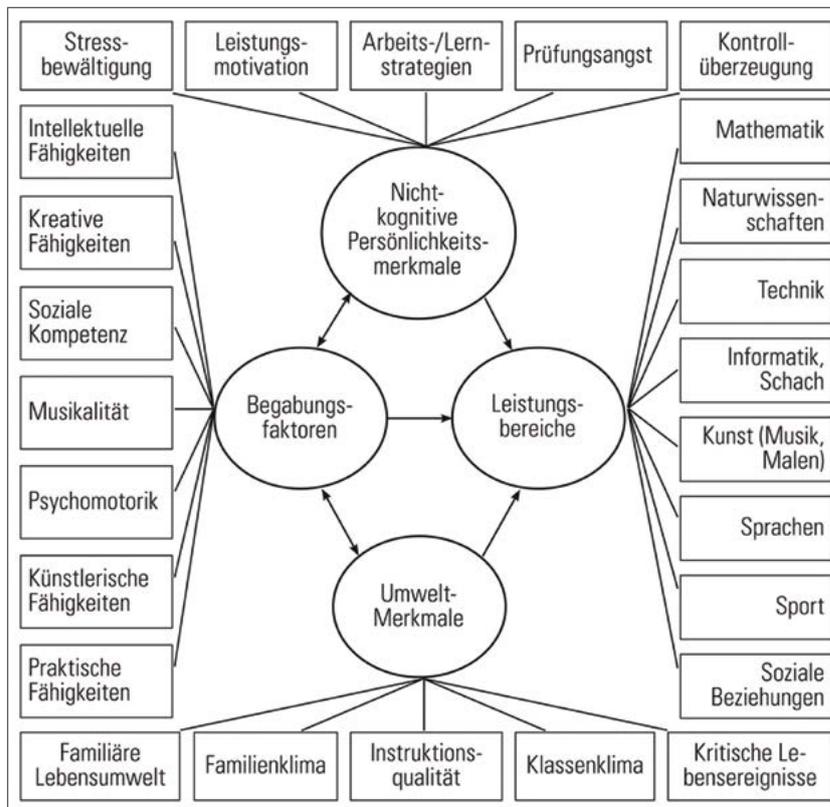


Abb. 1: Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, Perleth & Lim, 2005, S. 149)

- Persönlichkeit (Offenheit, Ausgeglichenheit, Optimismus, Selbstvertrauen, Vertrauenswürdigkeit)
- soziale Zugehörigkeit (soziale Integration, Unterstützung in der Schule, in der Familie und im weiteren sozialen Umfeld)



Abb. 2: mBET-Beobachtungsbogen für Lehrkräfte

Die Definition und Formulierung der einzelnen Items zu den mBET-Bereichen wurden auf Grundlage der International Classification of Functioning, Disability and Health: Children & Youth Version (WHO, 2007) und etablierten Verfahren der Begabungsdiagnostik durch Lehrer\_innen (Teacher Rating Scales) und Selbst-

einschätzungsskalen etablierter Verfahren entwickelt. Exemplarisch seien hier die Gifted Evaluation Scale (GES-3) (McCarney & Arthaud, 2009), die Gifted Rating Scales (GRS) (Pfeiffer & Jarosewich, 2003), die Scales for Identifying Gifted Students (SIGS) (Ryser & McConnell, 2004) oder die Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students – Revised Edition (SRBCSS-R) (Renzulli et al., 2013) genannt. Entwicklungsbegleitend wurde untersucht, inwieweit zum einen die mBET-Beobachtungen von Lehrpersonen, Eltern und Schüler\_innen übereinstimmen und wie hoch die mBET-Beobachtungen mit Einschätzungen aus anderen Verfahren korrelieren. Einen detaillierten Überblick bieten Stahl, Rogl und Schmid (2016).

### Das mBET-Fördergespräch

Das Herzstück des mBET ist das Fördergespräch. Es zielt darauf ab, individuelle, an den Stärken, Begabungen und Interessen der Kinder orientierte (schulische und außerschulische) Fördermaßnahmen zu entwickeln. Dabei wird die Gesprächsleitung dahingehend ermuntert, mehr Fragen zu stellen, als Antworten zu geben, die Zeit der Problemfokussierung zu begrenzen und

# BEGABUNGEN FÖRDERN MIT DEM MULTIDIMENSIONALEN BEGABUNGS-ENTWICKLUNGS-TOOL (mBET)

Florian Schmid

Tab. 1: Gegenüberstellung problemorientierter Fragen vs. lösungsorientierter Fragen

Problemorientiertes Fragen	Lösungsorientiertes Fragen
Was ist dein Problem?	Was ist dein Ziel, dein Anliegen? Worum geht es?
Auf wen ist das Problem zurückzuführen?	Wer ist beteiligt, wie ist sie/er beteiligt? Wie kannst du dich verhalten, damit sich etwas verändert?
In welcher Form verspürst/merkst du das Problem?	Woran würdest du merken, dass sich etwas verändert hat? Woran würdest du merken, dass du dein Ziel erreicht hast?
Was könnte die Ursache für das Problem sein?	Was hast du schon ausprobiert? Was brachte vielleicht kleinere Veränderungen oder Erfolge?
Hast du in der Vergangenheit schon ähnliche negative Erlebnisse gehabt?	Hast du in der Vergangenheit schon irgendwelche Erlebnisse gehabt, die dich auch nur ein wenig an eine Verbesserung (die Zielerreichung) erinnern?
Wie hast du dich in der Vergangenheit verhalten?	Wie könntest du dich (in Zukunft) anders verhalten? Womit hast du bereits Erfolg gehabt? Was könntest du weglassen?

mit gezielten Fragen den Blick auf Lösungen und Ziele zu richten (z.B. De Shazer, 2017; Radatz, 2009; Steiner, 2011; Tomaschek, 2009).

## Die Grundhaltung im Fördergespräch

Zwei wesentliche Grundhaltungen kennzeichnen das mBET-Fördergespräch: zum einen die konstruktivistische Haltung, die Haltung des *Nicht-Wissens*, die sich in der fragenden Haltung im Gespräch und im ergebnisoffenen Zugang in der Suche nach adäquaten Fördermaßnahmen ausdrückt; zum anderen die potenzialorientierte Haltung, die sich darin äußert, das Fördergespräch ziel- und lösungsorientiert zu gestalten. Im Gespräch werden unter Umständen Defizite und ungünstige Lernbedingungen thematisiert. Zentral für das Gesprächsziel ist es jedoch, gemeinsam zu einem erstrebenswerten Förderziel sowie zu günstigen Lernbedingungen zu gelangen und aus einer Defizit- und Problemorientierung herauszuführen. Vier wesentliche Leitlinien bringen diese beiden Grundhaltungen auf den Punkt (Stahl, Rogl & Schmid, 2016):

- Die/der Schüler\_in ist Expert\_in für die eigene Person und damit selbst verantwortlich für die Inhalte des Gesprächs. (Für den Ablauf des Gesprächs ist die Gesprächsleitung zuständig.)
- Das Gespräch orientiert sich immer an den Ressourcen und nicht an (vermeintlichen) Defiziten.

- Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon. Wenn etwas nicht funktioniert, mach etwas anderes.
- Der sicherste Weg, bestehende Strukturen zu ändern, ist der, das eigene Verhalten (bzw. die eigene Haltung) zu verändern. Der Versuch, andere Menschen zu ändern, ist meist ineffektiv und damit unnötige Energieverschwendung.

## Ziel- und lösungsorientiertes Fragen

Die Grundhaltung der ziel- und lösungsorientierten Gesprächsführung für das mBET-Gespräch, die im vorangegangenen Kapitel umrissen wurde, erfordert ein Repertoire an Fragetechniken. Die vertiefte Auseinandersetzung mit Fragetechniken ist Kern der mBET-Ausbildung. Um einen exemplarischen Einblick in die Ziel- und Lösungsorientierung zu bieten, wird in Tabelle 1 eine Fragetechnik skizziert (lösungsorientierte Fragen werden problemorientierten Fragen gegenübergestellt; in Anlehnung an Radatz, 2009, S. 216–218).

Lösungsorientierte Fragen sollen die Schüler\_innen dazu anregen, Lerngelegenheiten und Lernhindernisse neu zu denken, Handlungsalternativen zu entwickeln und konkrete Ziele zu formulieren. Mit *lösungsorientierten Fragen* unterstützt die Gesprächsleitung Schüler\_innen bei

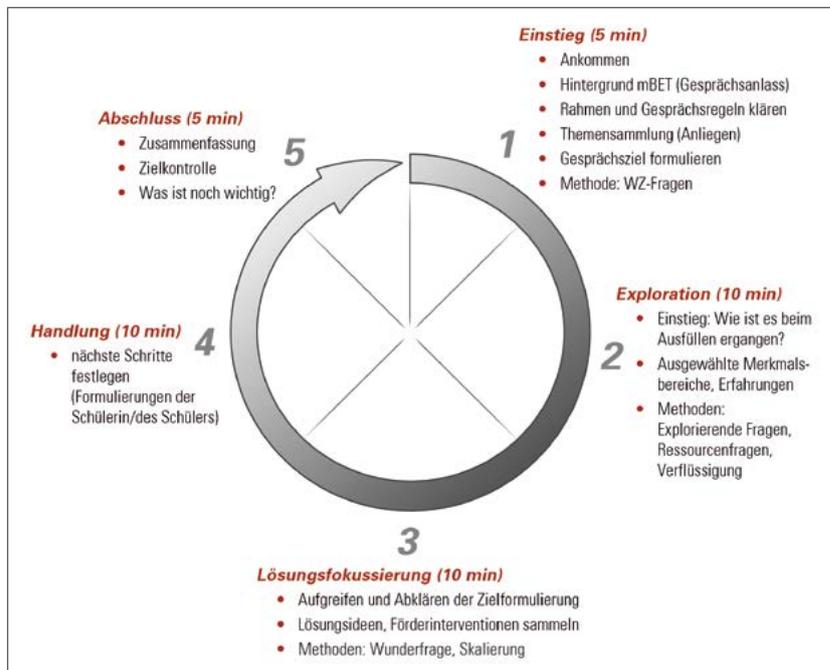


Abb. 3: Prototypischer Gesprächsablauf (Stahl, Rogl & Schmid, 2016, S. 26)

deren Potenzialentfaltung. In der Gegenüberstellung der Fragen wird deutlich, wie stark die Gesprächsleitung das Gespräch mit ihren Fragen lenkt und damit die Ziel- und Lösungsfindung unterstützt. Mit der Frage „Wie merkst/fühlst du das Problem?“ öffnet die Gesprächsleitung beim Gegenüber einen völlig gegensätzlichen gedanklichen Zugang zu einem Problem/Anliegen als mit den Fragen „Wie würdest du merken, dass sich etwas verändert hat?“ oder „Woran würdest du merken, dass du dein Ziel erreicht hast?“

In der mBET-Fortbildung werden diese und andere Fragetechniken praktisch erprobt und reflektiert.

### Gesprächsablauf

Der prototypische Ablauf für das Fördergespräch ist in Abbildung 3 dargestellt. Er zeigt die verschiedenen Phasen des mBET-Fördergesprächs und dient der Lehrperson, die das Gespräch führt, als grobe Richtlinie.

Das Gespräch soll 40 Minuten dauern und im Kern geht es darum, dass nach dem *Einstieg* (Themensammlung und Formulierung des Gesprächsziels) und der *Exploration* in der Phase der *Lösungsfokussierung* intensiv an konkreten Zielen, Lösungen und Fördermöglichkeiten (und nicht an vermeintlichen Defiziten) gearbeitet wird.

Im vierten Teil (*Handlung*) werden die nächsten Schritte geplant und schriftlich festgehalten. Der *Abschluss* dient der Zielkontrolle und der Zusammenfassung der Ergebnisse des Gesprächs (Stahl, Rogl & Schmid, 2016).

Der theoretische Hintergrund für das Fördergespräch orientiert sich am Aktiotop-Modell (vgl. Abbildung 4) von Ziegler (2005). Ziegler vertritt einen systemischen Ansatz in der Begabungs- und Expertiseförderung: Die Begabungen einer Person werden dabei dem gesamten System aus Person und Umwelt, in der die Person handelt, zugeschrieben (Ziegler & Stöger, 2009, S. 19). Entscheidend für die Gesprächsführung im mBET-Tool ist die Erkenntnis aus dem Aktiotop-Modell, dass: 1) Die Schüler\_innen sich (authentische) eigene Ziele setzen müssen, um diese dann auch tatsächlich erreichen zu können, und dass 2) die Schüler\_innen sich Kompetenzen und Fertigkeiten aneignen bzw. diese vertiefen müssen, um die gesteckten Ziele zu erreichen. Das bezeichnet Ziegler (2005) als Erweiterung des Handlungsrepertoires. Zusätzlich ist 3) eine Erweiterung des subjektiven Handlungsraums notwendig, indem sich die Personen dieses Zuwachses an Kompetenzen und Fertigkeiten bewusst werden. Es geht also auch um die Bewusstwerdung eigener Kompetenzen und Fähigkeiten. Diese gilt es, als Gesprächsleitung durch gezieltes Fragen zu unterstützen (Ziegler, 2005, 2009).

# BEGABUNGEN FÖRDERN MIT DEM MULTIDIMENSIONALEN BEGABUNGS-ENTWICKLUNGS-TOOL (mBET)

Florian Schmid

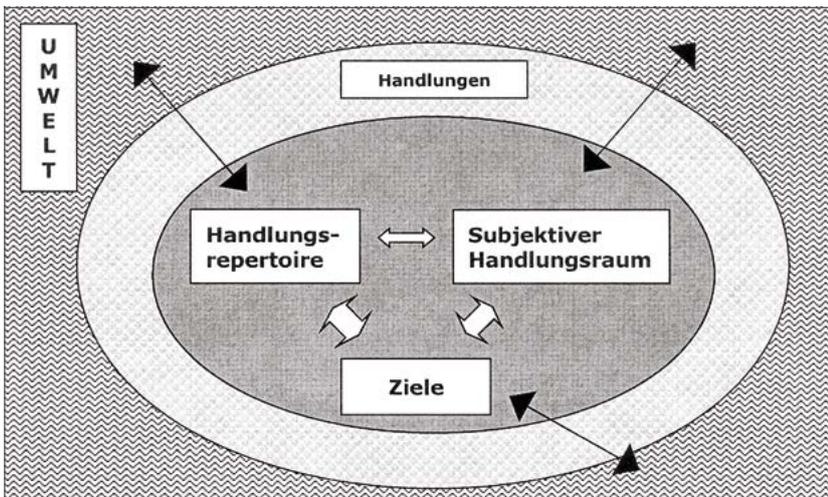


Abb. 4: Komponenten eines Aktiotops (Ziegler, 2009, S. 15)

## Die mBET-Ausbildung

Die mBET-Ausbildung wird seit 2012 vom NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (NCoC ÖZBF) (vormals Verein ÖZBF) angeboten und bisher haben über 700 Personen in Österreich, Deutschland und Italien die Fortbildung absolviert. In mBET-Anwender\_innen-Workshops erwerben die Teilnehmer\_innen Kompetenzen und Wissen zu Grundlagen der Begabungs- und Exzellenzförderung, zum Einsatz der mBET-Bögen, zum Führen von Fördergesprächen und zur Entwicklung individueller Fördermaßnahmen. Im Zentrum der insgesamt 12 Einheiten steht die Gesprächsführung. Die Teilnehmer\_innen trainieren vor allem Techniken der Gesprächsführung und das Führen von mBET-Fördergesprächen.

Interessierte mBET-Anwender\_innen haben die Möglichkeit, sich zu mBET-Multiplikator\_innen weiterzubilden, und sind damit berechtigt, eigene mBET-Anwender\_innen-Workshops im Rahmen schulinterner oder schulübergreifender Fortbildungen anzubieten. Für die Absolvierung des Multiplikator\_innen-Workshops müssen die Teilnehmer\_innen das mBET bei mindestens drei Schüler\_innen eingesetzt haben und auf Grundlage einer schriftlichen Reflexion ein individuelles Supervisionsgespräch geführt haben. Mit einem halbtägigen Multiplikator\_innenworkshop, in dem die Vermittlung der Fortbildungsinhalte im Mittelpunkt steht, wird die Ausbildung abgeschlossen.

Seit 2020 wird die mBET-Anwender\_innenausbildung vom NCoC ÖZBF auch in digitaler Form

angeboten. Die vorgesehenen 12 Einheiten für die mBET-Anwenderinnen und mBET-Anwender werden im digitalen Angebot anders verteilt: In einer Vorphase (2 EH) erarbeiten sich die Teilnehmer\_innen selbstständig Inhalte zu den Themen: Begabung, mBET-Bögen und wirkungsvolle Fragen.

Die gemeinsamen Workshopeinheiten (9 EH) bauen auf diese Vorentlastung auf und werden im Rahmen von zwei Halbtagen abgehalten. Um die Teilnehmer\_innen zu aktivieren und einzubinden, wird nach Abschluss jedes Themas ein formatives Assessment mithilfe von Kahoot® durchgeführt. Die (insgesamt drei umfangreicheren) Diskussionsphasen werden mit dem Feedback-Tool answergarden® eingeleitet, um alle Teilnehmer\_innen einzubinden und auf gepostete Beiträge reagieren zu können. Zusätzlich dazu wird im Rahmen der Möglichkeiten des Videokonferenzanbieters Zoom® mit Umfragen (größtenteils zur Auflockerung) und mit Breakout-Rooms (zur Übung der Gesprächsführung) gearbeitet. Neben Übungen zur Gesprächsführung in Breakout-Rooms wird verstärkt mit der Analyse von Videos geführter mBET-Gespräche gearbeitet.

## Ausblick: Beforschung des mBET-Fördergesprächs

Zum mBET-Fördergespräch gab es bisher nur die jährliche Nachbefragung der mBET-Anwender\_innen per E-Mail-Fragebogen (SoSci Survey) durch das NCoC ÖZBF. So konnte bisher nur ein kleiner Einblick in Anlässe für Fördergespräche und die vereinbarten Fördermaßnahmen gewonnen werden. Über Einschätzungen und

Bewertungen der Fördermaßnahmen durch Schüler\_innen sowie Eltern und darüber, ob die Förderziele und -maßnahmen tatsächlich umgesetzt wurden und wie effektiv sie im Rückblick beurteilt werden, liegen bislang keine belastbaren Daten vor.

Ab dem Studienjahr 2021/22 startet an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig ein Forschungsprojekt unter der Leitung von Julia Klug und Florian Schmid. Das geplante Forschungsvorhaben untersucht das Fördergespräch auf Grundlage von Befragungen von Schüler\_innen, Eltern und Gesprächsleiter\_innen bei ca. 60 Gesprächen zu zwei Erhebungszeitpunkten (im Anschluss an das mBET-Fördergespräch und in Nachbefragungen bei den Schülerinnen und Schülern ca. 10 Wochen nach dem mBET-Fördergespräch), um Effekte und Wirksamkeit zu erfassen und daraus mögliche Gelingensbedingungen abzuleiten.

Die mBET-Fördergespräche werden gemeinsam mit dem Projektpartner, dem ICBF an der Universität Münster und deren geschulten mBET-Anwender\_innen im Rahmen der deutschen Initiative „Leistung macht Schule“ ([www.leistung-macht-schule.de](http://www.leistung-macht-schule.de)) durchgeführt.

## Resümee

Im Rahmen der mBET-Ausbildung werden Lehrer\_innen für ein breites Spektrum von Begabungen sowie für förderrelevante Merkmale ihrer Schüler\_innen sensibilisiert. Der mehrdimensionale und systemische Zugang zum Begabungsbegriff lässt die mBET-Anwender\_innen mithilfe der Einschätzbögen (und der drei Sichtweisen auf das Kind) mit neuen Augen auf Schüler\_innen und deren Potenziale blicken. Im ziel- und lösungsorientierten Schüler\_innen-Eltern-Lehrer\_innen-Gespräch werden die Einschätzungen zusammengeführt und schulische und außerschulische Fördermaßnahmen vereinbart. In einem Forschungsprojekt werden ab dem Studienjahr 2021/22 Effekte und Wirksamkeit des mBET-Fördergesprächs beforscht.

## Literatur

- De Shazer, S. (2017). *Worte waren ursprünglich Zauber. Von der Problemsprache zur Lösungssprache*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Heller, K.A., Perleth, C. & Lim, T.K. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 147–170). Cambridge University Press.
- Herbig, C. (2020). Individuelle Förderung durch Personalisierung. Zum bildungsgerechten Umgang mit Vielfalt am Gymnasium. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber, C. Solzbacher & P. Zwitslerlood (Hrsg.), *Begabungsförderung. Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle!* (S. 85–95). Münster: Waxmann.
- International Panel of Experts for Gifted Education (Hrsg.). (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- McCarney, S.B. & Arthaud, T.J. (2009). *Gifted Evaluation Scale Third Edition (GES-3)*. Columbia: Hawthorne.
- Pfeiffer, S.I. & Jarosewich, T. (2003). *Gifted Rating Scales (GRS)*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Radatz, S. (2009). *Beratung ohne Ratschlag: Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen*. Wien: Verlag systemisches Management.
- Renzulli, J.S., Smith, L.H., White, A.J., Callahan, C.M., Hartman, R.K., Westberg, K.L. & Sytsma, R.E. (2013). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (Renzulli Scales)*. Waco: Prufrock.
- Ryser, G. & McConnell, K. (2004). *SIGS Scales for Identifying Gifted Students*. Waco: Prufrock.
- Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(2), 154–165.
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(1–2), 85–95. <http://doi.org/10.1024/1010-0652.19.1.85>
- Stahl, J., Rogl, S. & Schmid, F. (2016). *Das multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET): Manual*. Salzburg: ÖZBF.
- Steiner, T. (2011). *Jetzt mal angenommen ... Anregungen für die lösungsfokussierte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Tomaschek, N. (2009). *Systemisches Coaching: Ein zielorientierter Beratungsansatz* (2. Aufl.). Wien: Facultas.
- World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children & Youth Version (ICF-CY)*. Geneva: World Health Organization.
- Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 411–436). New York: Cambridge University Press.
- Ziegler, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. *Heilpädagogik Online*, 8, 5–34.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2009). Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. *Journal für Begabtenförderung*, 9, 6–31.

# Autorinnen und Autoren

Ausgabe 16/2021



## BAUER Lisa

Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup>: Lehramtsstudium Englisch/Bewegung und Sport an der Universität Wien, laufendes Doktoratsstudium Sportwissenschaften an der Paris-Lodron-Universität Salzburg; mehrjährige Lehrtätigkeit an diversen Schultypen und außerschulischen sportbezogenen Vereinen; Professorin für Sportdidaktik an der PH Salzburg Stefan Zweig; Forschungsschwerpunkte: sportpädagogische Kompetenzforschung, pädagogische Psychologie und Diagnostik, Begabungsforschung.



## BÖGL Elisabeth

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>: Studium Schulmusik und Germanistik, Promotion an der Universität Mozarteum Salzburg im Fach Musikwissenschaften; Unterrichtstätigkeit am BORG Ried/1.; Ausbildung zur Specialist in Gifted Education an der PH Oberösterreich; Unterricht in Musik und Deutsch an der Alto International School in Menlo Park (CA); von 2017–2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin am ÖZBF; seit September 2019 Lehrende an der PH Salzburg Stefan Zweig im Institut FWB I für die Bereiche Musik sowie Begabungs- und Begabtenförderung.



## DEUTINGER Antonia

Prof.<sup>in</sup> Dipl.-Päd.<sup>in</sup> BEd: Lehramtsstudium für Sonderschulen, seit 2015 Lehrende und planende Mitarbeiterin an der PH Salzburg Stefan Zweig, Institut FWB I mit den Schwerpunkten Allgemeine Sonderpädagogik, Kommunikation, Schulentwicklungsberatung sowie Führungskräfteaus- und -weiterbildung; derzeit berufsbegleitendes Masterstudium in Führung, Training und Coaching.



## EBERL Stefanie

Prof.<sup>in</sup> MSc.: Studium der Linguistik an der Universität Salzburg; seit Oktober 2018 Hochschullehrende für den Bereich sprachliche Bildung an der PH Salzburg Stefan Zweig; Doktoratsstudium Psycho-, Neuro- und Klinische Linguistik an der Universität Salzburg; zentrale Arbeitsschwerpunkte: kindlicher Spracherwerb, Sprachentwicklungsstörungen, sprachliche (Früh-)Förderung und sprachliche Bildung.



## EGGER Christina

HProf.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>: Pädagogikstudium und Doktorat in Erziehungswissenschaft, Volksschullehramt; Hochschulprofessorin für Sachunterricht mit Schwerpunkt im naturwissenschaftlichen Bereich an der PH Salzburg Stefan Zweig; Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Wissenschaftsverständnis in Schule und Hochschule, Evidenzorientierung in der Pädagog\_innenbildung.



## GEIER Florian

BEEd: Lehramt für Hauptschulen in Mathematik, Ernährung und Haushalt, Informatik sowie Geometrisch Zeichnen; Hochschuldidaktiker (LG KPH Edith Stein); Lehrender für Aus-, Fort- und Weiterbildung an der PH Salzburg Stefan Zweig; Mitarbeit im Kompetenzzentrum für Medienpädagogik und E-Learning; langjähriger Einsatz als Praxislehrperson im Rahmen der schulpraktischen Studien.



## GRUBER-GRATZ Gudrun

Prof.<sup>in</sup> BEd MTD: Lehramt für Allgemeine Sonderschule, erhöhten Förderbedarf und Sprachheilunterricht, Master in Training and Development; Unternehmensberatungs- und Organisationsentwicklung; Zusatzqualifikationen in den Bereichen Montessori-Pädagogik, Kommunikation, Coaching, Beratung, Schulentwicklung und Schulleitung; Mitarbeiterin an der PH Salzburg Stefan Zweig am Institut FWB I, Leitung des HLG Schul- und Unterrichtsentwicklung, Referentin in Aus-, Fort- und Weiterbildung, Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen.



## GÜRTLER Barbara

Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup>: Sekundarstufenlehrerin für Englisch und PP sowie SQA-Beauftragte am MORG; ausgebildete Kindergartenpädagogin und Montessori-Pädagogin; seit 2020/21 Mitarbeiterin am NCoC ÖZBF und am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung im Bereich Elementarpädagogik; Schwerpunkte: Theorien und Methoden der schulischen Begabungs- und Exzellenzförderung sowie im Bereich Elementarpädagogik.



## HASENBICHLER Sumeeta

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>: Bachelor- und Masterstudium der Germanistik an der Jawaharlal Nehru University, Neu-Delhi/Indien und Doktoratsstudium der Germanistik an der Universität Salzburg mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache und interkulturelle Prüfungen; Trainerin für Deutsch als Fremdsprache in der Erwachsenenbildung, Leitung der Ringvorlesung zum Thema Migration, Global Studies an der Universität Salzburg, Beraterin und Projektmitarbeiterin an der Frauenberatungsstelle Frau und Arbeit in Salzburg und seit 2019 Lehrende an der PH Salzburg Stefan Zweig für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache und interkulturelles Lernen.



## HUBER Linda

Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> MSc: Lehramtsstudium Anglistik/Amerikanistik, Psychologie, Philosophie und Pädagogik sowie Deutsch als Fremdsprache an der Universität Salzburg; Master of Gifted Education an der Universität Krens; Promotion zum Thema Interkulturelle kommunikative Kompetenz und Fremdspracherwerb an der Maynooth University (Irland); Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Interkulturelle Kommunikation, Mehrsprachigkeit und Spracherwerb im Kontext von Multikulturalität, Begabungsförderung, Englisch Sprachkompetenzen.



## KLUG Julia

HProf.<sup>in</sup> Dipl.Psych.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>: Psychologiestudium und Doktorat in der AG Pädagogische Psychologie an der TU Darmstadt, Universitätsassistentin post-doc an der Universität Wien (AB Bildungspsychologie und Forschung); Hochschulprofessorin für Bildungspsychologie an der PH Salzburg Stefan Zweig; Forschungsschwerpunkte: Motivation, Selbstreguliertes Lernen und Kompetenzen von Lehrer\_innen, Schulleiter\_innen und Studierenden; Qualitätsmanagement im Bildungsbereich.



## KOBLER Evelyn

Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup>: Studium Lehramt Psychologie/Philosophie und Italienisch, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Kindergartenpädagog\_innen seit 2011 tätig, Hochschullehrende für Elementarpädagogik an der PH Salzburg Stefan Zweig seit 2019; Leitung des Studiengangs Bachelorstudium Elementarpädagogik 2020–23; Dissertationsstudium an der School of Education und der Universität Innsbruck (Elementarpädagogik) seit 2016; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung elementarpädagogischer Fachkräfte, frühe Bildung.

# Autorinnen und Autoren

Ausgabe 16/2021



## KULMHOFER-BOMMER Andrea

Mag.<sup>a</sup> PhD: Lehramtsstudium Englisch und Französisch und Promotion an der Universität Graz im Bereich Fachdidaktik, Sprachlehr- und -lernforschung; Senior Researcher am Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS), Lektorin an der FH Salzburg sowie an der Universität Graz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Fremdsprachen lehren und lernen, Foreign Language Testing & Assessment, Lesen und Leseförderung in der Fremdsprache.



## LANKES Gabriele

BEd Bakk.phil. MA: Studium der Erziehungswissenschaften an der Paris-Lodron-Universität Salzburg, Schwerpunkt: Lehr- und Lernsysteme; langjährige Tätigkeit in der psychischen Arbeitsrehabilitation bei Pro Mente Salzburg; Lehramt für Mathematik, Physik und Chemie; Lehrende an der Praxis-MS der PH Salzburg Stefan Zweig; Koordinatorin an der Partnerschule für das Projekt EXBOX-Digital der Universität Salzburg; Praxislehrperson im Rahmen der Pädagogisch Praktischen Studien.



## LANKES Sebastian

BEd. MEd.: Lehramt für Deutsch, Musikerziehung, Religion röm.-kath; Masterstudium aus interkultureller Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin; Lehrender an der Praxis-MS der PH Salzburg Stefan Zweig; Praxislehrperson im Rahmen der schulpraktischen Studien.



## MAGNUS Andrea

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>: Studium der Erziehungswissenschaften und Schulpädagogik an den Universitäten Salzburg und Passau; Lehramt für Hauptschulen; Professorin am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung an der PH Salzburg Stefan Zweig; Lehre im Bereich Persönlichkeitsbildung und Praxisberatung; Leiterin des Zentrums für Pädagogisch Praktische Studien (ZPPS).



## PERCHT Maria Andrea

Dipl.-Päd.<sup>in</sup> BEd MEd: Diplomstudium Lehramt für Berufsschulen, Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung an der PH Salzburg Stefan Zweig und PH Oberösterreich; Erweiterungsprüfungen für Englisch sowie Deutsch und Kommunikation an Berufsschulen; Beratungslehrerin an der LBS St. Johann im Pongau und Koordinatorin für Beratungslehrer\_innen an Berufsschulen des Landes Salzburg; Planende Mitarbeiterin in der Fort- und Weiterbildung und Lehrende im Fachbereich Berufsbildung.



## RESCH Claudia

Prof.<sup>in</sup> MMag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> BA: Studium Lehramt Geschichte/Sozialkunde und Anglistik/Amerikanistik sowie Diplomstudium Geschichte an der Universität Salzburg; BA English Studies (University of Portsmouth, UK); 2007 Promotion zu „History of the Thinking Skills Movement“; seit 2019 Lehrende an der PH Salzburg Stefan Zweig mit den Schwerpunkten Englisch Primarstufe und Begabungs- und Begabtenförderung; Leitung des Bereichs „Bildungsangebote und Information“ am NCoC ÖZBF.



## RINGELTAUBE-STADLER Alexandra

BEEd: Lehramtsprüfung in Englisch sowie in Bewegung und Sport; Lehrerin an der Praxis-MS sowie in der Primarstufenausbildung der PH Salzburg Stefan Zweig in den Bereichen Didaktik (Englisch) und Mitarbeit im International Office; Referentin in der Fort- und Weiterbildung der PH Salzburg Stefan Zweig; Ausbildung zur E8-Writing-Raterin für die BIFIE-Testungen im Bereich Englisch.



## ROGL Silke

Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup>: Lehramtsstudium und Doktoratsstudium Bildungswissenschaft an der Universität Salzburg; Unterrichtstätigkeit am Gymnasium; inhaltliche Leiterin und stellvertretende Geschäftsführerin des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung (2012–2019); seit 2019 Lehrende an der PH Salzburg Stefan Zweig, Leitung des Bereichs „Forschung und Entwicklung“ am NCoC ÖZBF, Institut FWB II; Schwerpunkte: Begabungsüberzeugungen, Lehrerprofessionsforschung, Unterrichts- und Schulqualität, Begabungsförderung und Schulmanagement, Gesprächsführung und Feedback (mBET, mBETplus).



## RÜHLAND Klaus-Michael

Prof. BEEd: Lehramtsstudium für Hauptschulen in den Fächern Englisch, Geographie und Wirtschaftskunde; Schul- und Unterrichtsentwicklung APS an der PH Salzburg Stefan Zweig, Institut für FWB I; Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Führungskräfteentwicklung & Schulmanagement, Schulentwicklungsberatung, Komplementäre Fachberatung.



## SCHMID Florian

Prof. Mag.: Lehramtsstudium Germanistik und Philosophie/Psychologie/Pädagogik, Unterrichtstätigkeit an Gymnasien, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (2009–2019); seit 2019 am Institut für Didaktik, Unterrichts- und Schulentwicklung an der PH Salzburg Stefan Zweig, Mitarbeit am NCoC ÖZBF; Schwerpunkte: Begleitung (Mentoring und Gesprächsführung, mBET und mBETplus), Digitale Medien im Deutschunterricht, Methoden der Begabungsförderung im Deutschunterricht, Leseförderung.



## SCHRATZBERGER Bernhard

HProf. MMag. Dr. MA: Studium Bildnerische Erziehung/Mathematik (LA) und Mathematik (Diplom) an Universität Salzburg, Universität Mozarteum Salzburg sowie University of Maine; HProf. an der PH Salzburg Stefan Zweig; Forschungsschwerpunkte: Mathematik und Didaktik der Mathematik, Begabungsförderung.



## SCHWAIGER Julia

Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> MSc: Lehramtsstudium Französisch und Psychologie/Philosophie an der Universität Salzburg; Universitätslehrgang Interpersonelle Kommunikation an der Universität Salzburg; Lehrerin und ausgebildete Montessori-Pädagogin (Diplom Sekundarstufe) am MORG Grödig; Mitarbeiterin am Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (NCoC ÖZBF) an der PH Salzburg Stefan Zweig im Bereich Forschung und Entwicklung.

# Autorinnen und Autoren

Ausgabe 16/2021



## SILLER Klaus

Prof. Mag. Dr.: Lehramtsstudium Englisch/Bewegung und Sport an der Universität Salzburg; Promotion an der Alpen-Adria- Universität Klagenfurt in den Bereichen Angewandte Linguistik und Fachdidaktik; Lehrender an der PH Salzburg Stefan Zweig in den Bereichen Fachdidaktik Englisch, Angewandte Linguistik und Sprachbeherrschung; Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik Englisch, Language Testing & Assessment, kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht.



## THEISS Silvia

Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> MSc: Lehramtsstudium Russisch/Französisch sowie Deutsch als Fremdsprache an der Universität Salzburg; Master of Gifted Education an der Universität Krems; Lehrerin an einem Gymnasium in Salzburg; Arbeitsschwerpunkte am Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (NCoC): Begabungs- und Begabtenförderung in Schul- und Unterrichtsentwicklung.



## WAGNER Gundula

MEd Dr.<sup>in</sup>: Lehramt für die Volksschule, ECHA-Diplom, Studium der Erziehungswissenschaft an Universität Wien und Universität Derby (UK); Lehraufträge in der Lehrer\_innenbildung u.a. an Universität Wien und Universität Potsdam; Forschungsschwerpunkt: systemische Begabungsförderung; zahlreiche Vorträge und Publikationen u.a. im neu erschienenen „Handbuch Begabung“.

## ph.script

Beiträge aus Wissenschaft und Lehre  
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig  
Ausgabe 16/2021  
erscheint ein- bis zweimal jährlich

Medieninhaberin, Verlegerin:  
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig  
Akademiestraße 23–25  
A-5020 Salzburg

Herausgeber:  
Rektorat der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig  
Rektorin Elfriede Windischbauer

Redaktion:  
Wolfgang Buchberger  
Viktoria Buttler  
Hans-Peter Gottein  
Sabine Harter-Reiter  
Linda Huber  
Judith Kainhofer  
Claudia Christiane Lang  
Claudia Resch  
Silke Rogl  
Günter Wohlmuth

Chefredaktion:  
Silvia Giger  
Alle Artikel wurden einem Peer Review unterzogen.

Lektorat:  
Claudia Christiane Lang  
Claudia Resch

Layout/Satz:  
Hans-Peter Priller

Bilder, falls nicht anders angegeben:  
PH Salzburg Stefan Zweig, Autor\_innen

Bilder Umschlag und S. 3:  
PH Salzburg Stefan Zweig, ADOBE Stock

Druck:  
online Druck GmbH  
Brown-Boveri-Straße 8  
2351 Wr. Neudorf

Offenlegung gemäß § 25 Mediengesetz:

ph.script ist die Informationsschrift der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und enthält Beiträge aus Wissenschaft und Lehre. Im Zentrum stehen Informationen über Aspekte der Lehrer\_innenbildung, wissenschaftliche Arbeiten, Projekte, Kooperationen und Publikationen von Mitarbeiter\_innen der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig sowie Gastautor\_innen. Die veröffentlichten Beiträge geben nicht notwendigerweise die Meinung des Herausgebers wieder.

Haftungsausschluss:

Sämtliche Angaben in dieser Zeitschrift erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr. Eine Haftung der Autor\_innen, der Verleger\_innen und des Herausgebers ist ausgeschlossen.

Nutzungsbedingungen:

Nachdruck oder sonstige Wiedergabe und Veröffentlichung, elektronische Speicherung und kommerzielle Vervielfältigung, auch einzelner Beiträge, können nur mit schriftlicher Genehmigung der Medieninhaber erfolgen.









Teaching for Falling in Love	8
Potenziale im Bildungswesen	13
Viele Bildungschancen, aber wenig Chancengleichheit	18
Mehrsprachigkeit als Potenzial nutzen	22
Lebenslanges Lernen als gemeinsames Ziel, um die Potenziale und Ressourcen unserer Gesellschaft zu nutzen	26
Potenzialentfaltung von Lehramtsstudierenden	30
Masterthesen zu Themen aus der Begabungsförderung	37
Potenzialförderung für Schulleitung – wie geht das?	41
Potenzial zur Führung?	46
Geboren, um Schule zu leiten? Führung als Begabung und Führung als Lernprozess	51
Fremdsprachliche Begabung und Motivation als Prädiktoren von Sprachlernerfolg	56
Selbstreguliertes Lesen in Englisch	60
Zum Potenzial von und zur Potenzialentwicklung im Bewegungs- und Sportunterricht	64
Begabungsfördernder Musikunterricht in der Sekundarstufe I	69
I am having a good time – Lernspiele aus neurowissenschaftlicher Perspektive	74
Making, Coding und Co	78
Begabungsförderung in der Schule – Bausteine für eine qualitätsvolle Schulentwicklung	83
„Der Stellenwert meiner Begabung!“	87
Potenzialentfaltung in elementaren Bildungsinstitutionen	92
Montessori-Pädagogik als Ansatz systemischer Begabungsförderung	96
Potenzialförderung in den Berufsschulen	100
Begabungen fördern mit dem multidimensionalen Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET)	105
Autorinnen und Autoren	112

Ausgabe 16 2021



Pädagogische Hochschule Salzburg  
Beiträge aus Wissenschaft und Lehre