

Christian Fischer
Christiane Fischer-Ontrup
Friedhelm Käpnick
Nils Neuber
Claudia Solzbacher
Pienie Zwitserlood
(Hrsg.)

Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle!

Beiträge aus der Begabungsforschung



Begabungsförderung

Individuelle Förderung und Inklusive Bildung

herausgegeben von
Christian Fischer

Band 9

Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup, Friedhelm Käpnick,
Nils Neuber, Claudia Solzbacher, Pienie Zwitserlood (Hrsg.)

Begabungsförderung,
Leistungsentwicklung,
Bildungsgerechtigkeit – für alle!

Beiträge aus der Begabungsforschung



Waxmann 2020
Münster • New York

Gefördert mit Mitteln aus dem Open-Access-Fonds der ULB Münster

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Band 9

Print-ISBN 978-3-8309-4066-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-9066-6 (Open Access)

doi: <https://doi.org/10.31244/9783830990666>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2020
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: © Michael Kuhlmann, Münsterscher Bildungskongress 2018

Satz: Roger Stoddart, Münster

Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Nicht-kommerziell
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International
(CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Vorwort..... 11

Julian Nida-Rümelin

Bildung in Deutschland vor neuen Herausforderungen
Eröffnungsrede zum 6. Münsterschen Bildungskongress 13

1 Beiträge zu Bildungsgerechtigkeit und Begabung

Kai Maaz

Der lange Arm der sozialen Ungleichheit wirkt bis ins Erwachsenenalter
Entwicklungen und Perspektiven sozialer Disparitäten
im Bildungssystem 25

Wolfgang Böttcher

Chancengleichheit in der Sackgasse..... 43

Kai S. Cortina und Hans Anand Pant

Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten – Die zunehmende
Betriebsblindheit im Disparitätendiskurs der empirischen Bildungsforschung ... 59

Victor Müller-Oppliger

„Abgehängt“ ... „unerkannt“ ... „einsam an der Spitze“?
Bildungsgerechtigkeit durch potenzialorientierte
Lernarchitekturen in heterogenen Lerngemeinschaften 67

Christian Herbig

Individuelle Förderung durch Personalisierung
Zum bildungsgerechten Umgang mit Vielfalt am Gymnasium 85

Heiner Gembris

Begabungsförderung und Leistungsentwicklung in der Musik
Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Bundeswettbewerbs
„Jugend musiziert“ und ihre Bildungskontexte..... 97

Willi Stadelmann

Begabung und Intelligenz aus Sicht der Genetik
und der kognitiven Neuropsychologie..... 115

2 Beiträge aus der Begabungsforschung im Übergang Kita/Grundschule

Katja Zehbe

Potenzialentwicklung in Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld zwischen Norm und Besonderheit
Ein Plädoyer für mehrperspektivische Förderung 133

Dagmar Bergs-Winkels

Den Übergang von der Kita in die Grundschule anschlussfähig gestalten – Herausforderungen und Ziele 143

Marcus Bohn und Manuela Welzel-Breuer

Das Erkenntnis- und Selbstständigkeitsstreben besonders begabter und hochbegabter Grundschulkindern unterstützen
Eine explorative Studie zur Motivationsunterstützung in außerschulischen naturwissenschaftlichen Lernkontexten 159

Franziska Strübbe, Julia Kaiser, Timo Dexel und Friedhelm Käpnick

Mathematische Begabungsförderung in Kitas und im Anfangsunterricht
Einblicke in das Projekt „Mathe für kleine Asse“ 171

Simone Jablonski und Matthias Ludwig

Zum Zusammenhang von mathematischem Argumentieren und mathematischer Begabung im Grundschulalter
Bestandsaufnahme und erste Ergebnisse aus dem Enrichmentprogramm „Junge Mathe-Adler Frankfurt“ 181

3 Beiträge zur begabungsförderlichen Schulentwicklung

Miriam Vock

Wie kann die Förderung Hochbegabter im Unterricht einer Regelklasse gelingen? 193

Michaela Kaiser und Simone Seitz

Zur Entwicklung leistungsfördernder Schulkulturen 207

Christian Fischer und Christiane Fischer-Ontrup

Diagnosebasierte Individuelle Begabungsförderung und Talententwicklung 223

Jasmin Decristan

Differenzierung und Adaptivität als zwei Konzepte einer
Individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern
mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsständen. 241

Friedhelm Käpnick und Florian Schmid

Wege in der Begabungsförderung: Methoden der Begabungs- und
Begabtenförderung im Regelunterricht 257

Jan Kwietniewski

Begabte fördern – Schule entwickeln
Eine Handreichung zur systematischen Schulentwicklung
im Aufgabenbereich der Begabtenförderung 277

4 Beiträge zur Rolle von Lehrpersonen in der diversitätssensiblen Begabungsförderung

Svenja Matheis, Hendrik Eulberg, Marie-Luise Hagelauer und Franzis Preckel

Akzeptanz, Erwartungen, Vorurteile –
Vorstellungen von Lehrkräften zu Hochbegabten 289

Claudia Solzbacher

Alles eine Frage der Haltung
– auch das Gelingen inklusiver Begabungsförderung? 307

Michaela Kaiser und Andreas Brenne

„Deswegen meine ich auch,
dass sich der Kunstunterricht da sehr gut eignet“
Professionsbezogene Selbstverständnisse angehender Kunstlehrkräfte
über einen potenzialaffinen und differenzversierten Kunstunterricht 323

Thomas Wagner

A rising tide can capsize ships
Eine empirische Studie zu fremdsprachlichen Begabungspotenzialen und Bildungsgerechtigkeit bei Studierenden
des Sekundarstufenlehramts Englisch 337

David Rott und Ewald Terhart

Diversity als Impuls für die Lehrerbildung
Einblicke in das Projekt der Universität Münster
zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung. 349

*David Rott, Nina Zeuch, Timo Dixel, Franziska Duensing-Knop,
Stephan Dutke, Julia Feldmann, Christina Gippert, Manfred Holodynski,
Philip Hörter, Nils Neuber, Eva Schöll und Martin Stein*
Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Impulse zur Qualifizierung
angehender Lehrpersonen im Kontext von Inklusion und Heterogenität 361

5 Beiträge zum Umgang mit der eigenen Begabung

Tillmann Grüneberg
Begabungsvielfalt als Herausforderung der Studienwahl
Diskussion des Begabungsbegriffs vor dem Hintergrund
eines praktischen Problems 403

Aljoscha Neubauer
Mach was du kannst – Erkenne was du kannst:
Warum wir so wenig über die eigenen Begabungen wissen 415

Sara Hinterplattner, Marca V. C. Wolfensberger und Zsolt Lavicza
Wenn begabte Schüler*innen warten
Erfahrungen begabter Schüler*innen im Regelunterricht. 429

Letizia Gauck
Erwünschte und unerwünschte Wirkungen einer Hochbegabungsdiagnose
Plädoyer für eine sorgfältige Kommunikation 441

Miriam Casper
Resilienz
Möglicher Einflussfaktor auf Bildungsaufstieg 449

Christiane Fischer-Ontrup, Lena Hain und Nele von Wieding
Evaluationsbericht des 6. Münsterschen Bildungskongresses 455

Was ein Mensch an Gutem in die Welt
hinausgibt, geht nicht verloren.

Albert Schweitzer

Wir widmen diesen Band

Prof. Dr. Franz J. Mönks,

der am 10. März 2020 im Alter von 87 Jahren verstorben ist.

Wir möchten auf diese Weise den Mitbegründer des Internationalen Centrums für Begabungsforschung und das langjährige Mitglied im Kuratorium der Stiftung Internationales Centrum für Begabungsforschung würdigen.

Als Pionier der Begabungsforschung in Europa hat Franz J. Mönks 1988 an der Universität Nijmegen das Centrum voor Begaafdheidsonderzoek gegründet und in den Folgejahren entscheidende Impulse und Empfehlungen für die Gründung des Internationalen Centrums für Begabungsforschung an der Universität Münster im Jahre 2001 gegeben. In seine Tätigkeit als Präsident des European Council for High Ability (ECHA) zwischen 1992 und 2008 fällt die von ihm initiierte Entwicklung des Weiterbildungsstudiums zum Erwerb des ECHA-Diploms „Specialist in Gifted Education“. Waren es auf der 4. ECHA-Konferenz im Oktober 1994 in Nijmegen erst fünf Absolventen, so sind es inzwischen allein in Münster mehr als 600 Lehrerinnen und Lehrer, die diese europaweit einmalige Weiterbildung erfolgreich abgeschlossen haben. Wir sind Franz J. Mönks für sein mehr als dreißig Jahre währendes herausragendes Engagement in der Begabungsforschung und Begabtenförderung zu großem Dank verpflichtet. So war er als Mitglied des Local Organizing Committee auch noch an den Vorbereitungen für den 6. Münsterschen Bildungskongress im September 2018 beteiligt.

Wir werden ihm ein ehrendes Andenken bewahren und die Arbeit im ICBF in seinem Sinne weiterführen.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Vorwort

Die aktuellen Ergebnisse von internationalen Schulvergleichsstudien (TIMSS, PISA) zeigen auch weiterhin, dass Bildungsgerechtigkeit und Chancengerechtigkeit drängende Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem sind. Es wird deutlich, dass neben der gezielten Unterstützung von (benachteiligten) Kindern auf den unteren Kompetenzstufen auch die individuelle Förderung von (talentierten) Kindern auf den oberen Kompetenzstufen erforderlich ist. Begabungs- und Talentförderung sollen dazu beitragen, dass offensichtliche wie verborgene Potenziale auch bei Kindern aus sozial benachteiligten Lagen sowie bei Kindern mit Beeinträchtigungen nicht verborgen oder ungenutzt bleiben. Die aktuelle Debatte um Bildungsgerechtigkeit und Chancengerechtigkeit wurde in diesem Kontext von Begabungsförderung und Leistungsentwicklung als thematischer Schwerpunkt des 6. Münsterschen Bildungskongresses mit dem Titel „Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle!“ aufgegriffen.

Der Kongress fand vom 19. bis 22. September 2018 an der Universität Münster statt. An den insgesamt vier Kongresstagen haben Expertinnen und Experten aus der Bildungs- und Begabungsforschung sowie Begabungsförderung neue Forschungserkenntnisse und Konzepte für eine gerechte und umfassende Potenzialförderung in Form von Vorträgen, Workshops und Symposien vorgestellt.

Ausgerichtet wurde der Münstersche Bildungskongress vom Internationalen Centrum für Begabungsforschung (ICBF) der Universitäten Münster, Nijmegen und Osnabrück in Kooperation mit dem Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung NRW (lif), der Universität Münster und dem Ministerium für Schule und Bildung NRW. Die Schirmherrschaft des Bildungskongresses wurde von der Bundesministerin für Bildung und Forschung Anja Karliczek (MdB) übernommen, was die Bedeutung und Aktualität der Kongressthematiken für Bildungsforschung und Bildungspolitik hervorhebt. Als Teilnehmende begrüßt wurden Lehrpersonen aller Schulformen, Erzieherinnen und Erzieher, Verantwortliche der Lehreraus- und -fortbildung, Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsverwaltung und Politik, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Studierende sowie interessierte Eltern.

Ein zusätzlicher und zugleich besonderer Schwerpunkt des 6. Münsterschen Bildungskongresses war die Einbindung der ersten Jahrestagung des BMBF-Projekts „Leistung macht Schule“ (LemaS) als inhaltlicher Auftakt für die Forscherinnen und Forscher und die 300 beteiligten Projektschulen. Das Projekt arbeitet im Rahmen der Förderinitiative von Bund und Ländern zur Förderung (potenziell) leistungsstarker Schülerinnen und Schüler. Der Bildungskongress in Münster ist Bestandteil des Projekts und bildet eine Plattform zum Austausch über theoretische Erkenntnisse aus der Wissenschaft und ihre praktische Umsetzung im Schulalltag. Der Forschungsverbund „LemaS“ wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Der vorliegende Tagungsband gliedert sich in zwei Bände mit den Schwerpunkten Begabungsforschung und Begabungsförderung. Dieser erste Band *Beiträge aus der Begabungsforschung* startet mit thematischen Beiträgen zum Verhältnis von Bildungsgerechtigkeit und Begabung. Es folgen Artikel aus dem Bereich Begabungsforschung im Übergang Kita/Grundschule, aus der begabungsförderlichen Schulentwicklung und über die Rolle von Lehrpersonen in der diversitätssensiblen Begabungsförderung sowie aus dem Bereich Umgang mit der eigenen Begabung.

Unser besonderer Dank gilt den Autorinnen und Autoren! Ihr Wissen und die fachliche Expertise der Artikel bereichern diesen Tagungsband. Auch die kooperative Zusammenarbeit zwischen Beitragenden und Herausgebenden hat maßgeblich zum Gelingen dieses Kongressbandes beigetragen. Unser Dank gilt auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des ICBF-Kongressteams für die erste Sichtung und formale Korrektur der Beiträge. Des Weiteren bedanken wir uns herzlich bei Frau Alexandra Wilken vom Waxmann Verlag für die engagierte Betreuung.

Für die großzügige Unterstützung und hervorragende Zusammenarbeit im Rahmen des Kongresses danken wir außerdem Frau Bundesministerin Anja Karliczek sowie unseren Förderern und Sponsoren, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung, der Alfred Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung, der Joachim Herz Stiftung, der Karg-Stiftung, der Richard Pelz und Helga Pelz-Anfelder-Stiftung, der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen, Bildung & Begabung, dem Stifterverband, der Industrie- und Handelskammer Nord Westfalen, der Finanz Informatik, der Stadt Münster mit Münster Marketing und Münster Allianz für Wissenschaft, dem International Office der WWU, dem Zentrum für Lehrerbildung, der ICBF-Stiftung, dem Autohaus Senger sowie dem Konzertbüro Schoneberg.

Münster, im Frühjahr 2020

Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup, Friedhelm Käpnick, Nils Neuber,
Claudia Solzbacher, Pienie Zwitterlood

Julian Nida-Rümelin

Bildung in Deutschland vor neuen Herausforderungen¹

Eröffnungsrede zum 6. Münsterschen Bildungskongress

Die Eröffnungsrede von Professor Dr. Dr. h.c. Julian Nida-Rümelin stieß bei den Teilnehmenden des 6. Münsterschen Bildungskongresses auf sehr großes Interesse und stellte durch das Aufwerfen einiger provokanter und gleichwohl berechtigter Fragen einen idealen Einstieg in die Diskussion um Bildungsgerechtigkeit dar. Professor Nida-Rümelin näherte sich dem Thema von einer philosophischen Perspektive und machte deutlich, dass es dem reformgeprägten und auf einem kollektiven Leistungsbegriff beruhenden Bildungssystem (Stichwort Employability) an der Fähigkeit zur Vermittlung gesamtgesellschaftlicher Kompetenzen, wie beispielsweise der Entwicklung von Reflexionsvermögen und der Bildung eigener Urteilskraft mangelt: Kompetenzen, die angesichts einer zunehmenden „Verflüssigung“ gesellschaftlicher Normen besonders wertvoll und wichtig sind, um Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen. In seiner Rede plädierte Professor Nida-Rümelin daher für ein offenes und auf Vielfalt ausgerichtetes Verständnis von Bildung, welches individuelle Stärken in unterschiedlichen Bereichen (kognitiv, sozial, handwerklich-technisch oder gestalterisch-künstlerisch) anerkennt und fördert. Somit definierte er Bildungsgerechtigkeit im Sinne der Freiheit, sich nicht einem festen Leistungsbegriff in einem stark regulierten Bildungssystem unterwerfen zu müssen.

Wir freuen uns sehr, dass wir eine Transkription der inspirierenden Rede von Professor Nida-Rümelin als ersten Beitrag unseres Tagungsbandes an dieser Stelle abdrucken dürfen. Wir verweisen zur vertiefenden Lektüre außerdem auf seine bildungstheoretischen Publikationen, insbesondere die Monographien *Philosophie einer humanen Bildung* (2013), *Humanistische Reflexionen* (2016), *Über Grenzen denken. Eine Ethik der Migration* (2017) sowie *Digitaler Humanismus – Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz* (2018) mit Nathalie Weidenfeld.

1 Gekürzte Abschrift des freien Vortrags.

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

wir müssen, glaube ich, erstmal klären, ob ich hier der Richtige bin, um diesen Eröffnungsvortrag zu halten. Ich bin kein Begabungsforscher. Ich habe keine Lehrerfahrung an den Schulen. Was mich bewogen hat, in dieser Debatte einen Input zu geben, ist, dass sich in den 80er Jahren kaum jemand für Bildungsfragen interessierte, man schaue einmal in die Grundsatzprogramme der Parteien. Das hat sich grundlegend geändert, da hat der Pisa-Schock eine wichtige, wenn auch in meinen Augen, eine durchaus nicht unproblematische Rolle gespielt. Die Politik beschäftigt sich damit und dann kommt eine Phase in Gang, die man vielleicht etwas boshaft als eine Phase „hektischer Reformitis“ bezeichnen kann. Das heißt, es werden in kurzen Abschnitten immer neue Reformen ausprobiert, eingeführt, in Frage gestellt, umformatiert. Ich komme gerade aus einem Bundesland, das in einem wirklich bemerkenswerten Akt, ohne Ressortabstimmung und ohne Vorbereitung, die Gymnasialzeit von neun auf acht Jahre verkürzt hat und dann über zehn Jahre brauchte, um diesen Irrtum wieder zu korrigieren. Das ist jetzt gerade erfolgt. Das heißt also irgendwas läuft da schief.

Ich weiß, es geht um Schule, trotzdem erlauben Sie mir diesen kurzen Ausflug in meine eigene pädagogische Tätigkeit. Da ist mal vor 200 Jahren das Konzept einer Reformuniversität entstanden. Das ist verbunden mit dem Namen Wilhelm von Humboldt. Ein scheuer Intellektueller, eigentlich für politische Ämter gänzlich ungeeignet, der musste in das Amt hineingezerrt werden und war schneller wieder draußen als ich, hat dort allerdings Impulse gegeben, die die gesamte europäische Universitätslandschaft umgebaut haben. Eher philosophische Impulse und das vor dem Hintergrund des Deutschen Humanismus, des Humanismus des 19. Jahrhunderts, auf den wir hier nicht im Detail eingehen können, der dann aber doch gleich noch eine gewisse Rolle spielen wird. Einer seiner Kerngedanken war, der überraschenderweise sogar die Fürsten überzeugte, es sei sinnvoll, jungen Menschen, damals jungen Männern, zugegeben die meisten, aber nicht alle, aus besserem Hause, die Möglichkeit zu geben, für einige Jahre sich an der Wahrheitsuche, an der Forschung, am selbstständigen Denken zu beteiligen, übrigens auf Augenhöhe mit den Professoren. Das ist etwas sehr Interessantes in dieser doch sehr hierarchischen und patriarchischen Gesellschaft, um dann daraus einen Vorteil für die eigene Persönlichkeitsentwicklung zu ziehen, der sie dann instand setzt auch außerhalb der Akademia bestimmte Aufgaben verantwortungsvoll wahrzunehmen. Eine ziemlich verrückte Idee. Konfrontation mit der Forschung, Mitwirkung an der Forschung, enge Verbindung von Lehre und Forschung und das soll dann am Ende zur Persönlichkeitsbildung beitragen. Das war die These. Und sie war so überaus erfolgreich, dass sich dieses neue Verständnis universitärer Bildung nicht nur wie ein Lauffeuer als Modell ausbreitete, sondern dass Deutschland, das in fast jeder Hinsicht außer Kultur, Kunst und Musik, rückständig war, politisch, infrastrukturell, institutionell, zu einer der, wenn nicht der führenden, Industrie-

nationen Europas wurde, mit allen zum Teil problematischen Folgewirkungen, die das dann hatte.

Ende des 20. Jahrhunderts kommt eine Reform, die trägt den schönen Namen „Bologna“, nach einer der ältesten europäischen Universitäten. Und so mir nichts dir nichts, ohne dass das wirklich diskutiert worden ist – ich habe versucht, zu eruieren, ob das ernsthaft diskutiert worden ist – zerstört es mit einem Federstrich dieses Humboldt'sche Modell, indem es zwei Studiengangstypen einführt, nämlich berufsfeldorientierte und wissenschaftsorientierte.

Was soll übrigens wissenschaftsorientiert bedeuten? Was sollen die eigentlich da machen? Doch wahrscheinlich Wissenschaft, aber dann sind die auch berufsorientiert, nämlich im Berufsfeld Wissenschaft. Also schon das ist ein Denkfehler. Wir haben uns nicht die Mühe gegeben, über die Leitidee nachzudenken, die das ganze Unternehmen eigentlich steuern sollte. Es gibt ein paar Leitideen, Employability zum Beispiel für die Bologna-Reform. „Employability“ ist zweifellos wichtig, aber das ersetzt nicht die Frage, um was für eine Art Bildung geht es eigentlich?

Und jetzt komme ich gleich zur ersten inhaltlichen These, die auch eine gewisse Provokation beinhaltet. Ich hoffe, die Veranstalter bereuen es jetzt nicht schon, mich eingeladen zu haben. Ich bin nämlich der festen Überzeugung, dass die humanistischen, ich sage bewusst die humanistischen Bildungsideale, ich meine jetzt nicht Altgriechisch und Latein, wie ich gleich deutlich machen werde, heute so aktuell sind wie noch nie. Was verstehe ich unter humanistischen Bildungsidealen? Das ist übrigens nun wirklich ein Forschungsthema, zu versuchen, den philosophischen Humanismus zu revitalisieren und auch seine politischen und ethischen Implikationen zu klären (vgl. Nida-Rümelin, 2016). Was ist eigentlich das Zentrum des Humanismus generell und des Bildungshumanismus speziell? Den gibt es übrigens in verschiedenen Kulturkreisen, nicht nur im europäischen. Das Zentrum ist die Idee der Autorschaft (vgl. Nida-Rümelin, 2013). Menschen instand zu setzen Autorinnen oder Autor ihres eigenen Lebens zu sein. Und da das praktizierte Leben Ausfluss ist von, Philosophen sprechen da ein bisschen sperrig von „propositionalen Einstellungen“, also Einstellungen, dass etwas der Fall ist oder dass etwas getan werden sollte – also epistemische und prohairtische oder empirische bzw. deskriptive und normative – ist die Autorschaft an die Fähigkeiten gebunden, sich selbst ein Urteil zu bilden und selbst eine Praxis zu realisieren, die den eigenen Wertungen und empirischen Überzeugungen entspricht (vgl. Nida-Rümelin, 2020). Damit eine solche Praxis möglich ist, muss das halbwegs stimmig sein und da wir nicht Monaden sind, sondern soziale Wesen, angewiesen auf Andere, sind wir eingebettet in eine Praxis der Verständigung. Gründe geben und Gründe nehmen, das kann man an diesem Ort besonders gut sagen, weil hier der Hegelianismus, wie manche wissen, sehr stark ist. Ein ganzes Anthropologieforschungsprojekt wird hier in Münster an der Universität realisiert, was faszinierende Ergebnisse hat. Also Gründe geben und Gründe nehmen. Die Fähigkeit Gründe zu geben für das, was ich tue, und für das, was ich meine, und Gründe zu nehmen, das heißt mir klar zu machen, was bewegt die andere Person, was bringt sie dazu, be-

stimmte Überzeugungen zu haben oder bestimmte Entscheidungen zu fällen. Und das ist keineswegs banal. Alle antihumanistischen Bewegungen haben genau das bestritten. Manchmal von der Neurophysiologie, ganz zu Unrecht, davon bin ich überzeugt. Wir sind verantwortlich für unser Leben, wir alle, und die Verantwortlichkeit hat Bildungsbedingungen. Wir können nur Verantwortung wahrnehmen, wenn wir in der Lage sind, uns selbst unser Urteil zu bilden und unsere Praxis zu strukturieren: Entscheidungsstärke.

Damit haben wir die zwei wichtigsten, vor 2004 Jahren schon im Zentrum stehenden humanistischen Bildungsziele in unserem Kulturkreis, ich denke jetzt an Platons Theaitetos-Dialog und an Aristoteles' Nikomachische Ethik, nämlich eigene Gründe zu haben für Überzeugungen, sich in der Vielfalt von zum Teil sich widersprechenden Informationen und Meinungen zu orientieren und die eigene Praxis auch ethisch verantworten zu können gegenüber anderen, nicht nur gegenüber sich selbst, aber auch gegenüber sich selbst. Die Moderne hat dann gesagt: „Nein, das stimmt gar nicht. Es gibt nur Verantwortung gegenüber anderen, es gibt keine Pflichten gegen mich selbst.“ Das glaube ich nicht. Da haben die Alten recht, es gibt auch Pflichten gegenüber sich selbst. Das hat Bildungsvoraussetzungen, übrigens auch soziale Voraussetzungen. Kant hat dieses Programm revitalisiert mit seiner ein bisschen hypertrophen Ethik der Autonomie und im 19. Jahrhundert – sozusagen die Kantschüler, unter ihnen auch Wilhelm von Humboldt – haben das in wunderschönen Formulierungen zu Papier gebracht und als Leitschnur ihres Lebens diese Vorstellung von Freiheit, Autonomie, Selbsttätigkeit, gewählt.

Warum ist das so aktuell wie noch nie? Ja, weil wir in einer Phase leben, in der dies so notwendig ist wie noch nie. Stichwort „Digitalisierung“, ein Stichwort von vielen. „Globalisierung“ könnte man auch nennen. Digitalisierung heißt, dass wir mit einem unerschöpflichen Reservoir an Information versehen sind. Wir müssen sie nur abrufen. Problem dabei ist, dass diese Informationen, die normalerweise nicht nackt, sondern interpretiert präsentiert werden, sich widersprechen. Dass es seriöse und unseriöse Quellen gibt. Seriöse und unseriöse Interpretation. Man muss etwas wissen, um sich orientieren zu können. Das bedarf des Orientierungswissens und was genau ist Orientierungswissen? (vgl. Nida-Rümelin, 2013, Kap. VI). Das ist eine, zum Beispiel, ganz zentrale Frage für die Entwicklung unserer Inhalte – Bildungsinhalte. Was gehört zum Orientierungswissen dazu? Was ist davon kulturell, spezifisch, partikular? Was ist universell? Aber vor diesem Hintergrund eines geteilten Orientierungswissens, geteilt deswegen, weil wir uns sonst nicht über die jeweilige Gruppe, in der wir uns bewegen, hinaus verständigen könnten, geht es vor allem darum, eigenständig urteilen zu können. Urteilskraft steht im Mittelpunkt.

So und jetzt, ich weiß ja nicht, Sie sind die Fachfrauen und Fachmänner, Sie können das besser beurteilen als ich. Aber ich habe den Eindruck, dass genau dafür der Spielraum zu gering ist. Für die Reflexion, Diskussion, Distanznahme, in die Tiefe gehen an einer Stelle – ist nicht so wichtig an welcher – sich Zeit lassen, widerstreitende Meinungen zu klären. Ist dafür im Schulalltag wirklich ge-

nug Zeit? Und wieviel von dem, was wir unseren Kindern und Schülerinnen und Schülern zumuten, ist eigentlich relevant für das, was im Zentrum stehen sollte, nämlich Entwicklung von Urteilskraft. Was ist davon wirklich bleibend relevant? Ich glaube nicht alles. Also humanistische Bildungsideale sind unter Bedingungen der Globalisierung, der Digitalisierung und ich sage noch ein Stichwort, das gewissermaßen das alles umgreift, nämlich der allgemeinen hochaktuellen Tendenz zur Verflüssigung von sozialen Rollen, von Genderrollen, von ökonomischen Beziehungen, von Strukturen, von Institutionen. Wir leben in einer Phase einer massiven Verflüssigung und es ist eine völlig legitime Frage, das nur am Rande hinzugefügt, wie viel dieser Verflüssigungen brauchen und wollen wir? Und wo gibt es Grenzen? Was wir gegenwärtig als Gefährdung der Demokratie erleben, hängt mit dieser Sorge, dass sich zu viel verflüssigt, eng zusammen. Aber Menschen, die stark sind, weil sie sich selber ein Urteil bilden können, weil sie ihr Handeln strukturieren können, die Zivilcourage haben, die eine eigene Meinung vertreten können, auch wenn andere anderer Meinung sind oder ihre Umgebung anderer Meinung ist, die können das aushalten. Die stehen das durch und andere nicht. Das bloße Abrichten für welche Zwecke auch immer ist nicht nur inhuman, sondern auch dysfunktional unter diesen Bedingungen. Wieder die alte humboldtsche Idee, die Nicht-Verzwecklichung von Bildung, macht die Bildung zweckmäßig. Die Nicht-Verzwecklichung von Forschung ermöglicht, dass 1905 im annus mirabilis der Physik, Einstein so mal nebenher in dem Aufsatz, für den er dann eigentlich den Nobelpreis bekommen hat, nämlich zum photoelektrischen Effekt, eine ganze Industrie begründet.

Aber Einstein hat sich nicht überlegt, was muss ich tun, damit wir hier eine zukünftige Branche entwickeln. Auf keinen Fall, wenn er sich das gedacht hätte, hätte er nie diesen Aufsatz schreiben können. Er hat halt nachgedacht über ziemlich verschrobene Dinge. Und ihm kam manches unplausibel vor, was er da las und das war das Ergebnis und er hatte Zeit. Einstein hat vorgeschlagen, das kommt natürlich in heutigen Ohren für moderne Wissenschaftsmanger und Politiker geradezu absurd vor, man sollte den jungen Wissenschaftlern einfach solche Jobs gegeben wie Leuchtturmwärter oder so. Oder wie er. Drittklassiger Schweizer Patentamtphysiker mit viel Zeit offenbar. Das ist die Lösung für Ihre Finanzierungsprobleme übrigens. Da gäbe es ein bisschen mehr zu sagen, was ist genau Humanismus und wie überträgt sich Humanismus auf die Bildung, aber ich glaube, dass das Persönlichkeitsbildung, Autorschaft, Urteilskraft, Entscheidungsstärke, Kohärenz, dass das im Mittelpunkt stehen muss und man alles darauf ausrichten muss, dieses Verständnis von genuinem Menschsein zu stärken. Und die Inklusion, die Teilhabe, die Zugehörigkeit gehört dazu und damit bin ich beim zweiten Punkt.

Inklusion, Demokratie, Gerechtigkeit (vgl. Nida-Rümelin, 2013, Kap. VIII). Wir haben eine merkwürdige Engführung irgendwo steht hier was von Bildung. Genau Bildungsgerechtigkeit. Das ist keine Kritik jetzt. Wir haben eine merkwürdige Engführung des Gerechtigkeitsdiskurses. Es ist beispielweise weit verbreitet, fast schon ein Allgemeinplatz zu sagen: „Das mag ungerecht sein, aber das ist einfach

effizient. Das ist Ausdruck von individueller Freiheit.“ Das ist ein Bruch eigentlich mit der großen Tradition über Gerechtigkeit nachzudenken, wie von Platon bis John Rawls, der wichtigste Gerechtigkeitstheoretiker des 20. Jahrhunderts. Alle waren immer der Meinung Gerechtigkeit ist das umfassende, wenn etwas ungerecht ist, ist es unzulässig. Es kann nicht abgewogen werden gegen anderes. Jetzt kommt das Aber. Aber Gerechtigkeit ist eben nicht Gleichverteilung. Ist auch nicht reduzierbar auf Verteilungsgerechtigkeit, sondern Gerechtigkeit charakterisiert das Ganze. Das institutionelle Gefüge im Falle von John Rawls, das eine politisch soziale Ordnung trägt, ist dieses geleitet von einem Prinzip, das zwei Teile hat bei John Rawls. Erstens gleiche individuelle Freiheiten, maximale gleiche individuelle Freiheiten, maximale gleiche Autonomie. Erstes Prinzip Teil der Gerechtigkeit, wenn die Leute diese gleiche Freiheit nicht haben, diesen gleichen Status als moralische Personen, ist damit allein schon die Ordnung ungerecht. Ohne Freiheit keine Gerechtigkeit. Es ist falsch, Freiheit gegen Gerechtigkeit auszuspielen. Und das zweite Prinzip bei Rawls: Ungleichheiten müssen gerechtfertigt werden und zwar so, dass sie allen zugutekommen, zumal der schlechter gestellten, oder der am schlechtesten gestellten oder den schlechter gestellten Personengruppen. Ungleichheiten bedürfen eine Rechtfertigung. Sie müssen für alle vorteilhaft sein. Eine harte Forderung. Das ist ziemlich vernünftig. Stellen Sie sich mal vor, Sie haben einen Reichen und einen Armen. Da kommt der Utilitarist und sagt: „Also wenn wir dem Reichen jetzt noch mehr geben, dann ist der wesentlich glücklicher im Vergleich zu seinem jetzigen Zustand, als wenn wir dem Armen was zusätzlich geben und deswegen sollte man dem Reichen mehr geben. Die Summe des Glücks wird damit maximiert.“ Das werden wir nicht akzeptieren. Das verletzt die Getrenntheit der Personen – separateness of persons – wie Rawls das nennt. Also Ungleichheiten können legitim sein. Der harte Egalitarismus bezweifelt das. Nein, Ungleichheiten sind nämlich oft im allgemeinen Interesse. Also Gerechtigkeit ist das umfassende und Gerechtigkeit im richtigen Verständnis hängt eng mit einem Konzept der inklusiven und deliberativen Demokratie zusammen. Eine inklusive und deliberative Demokratie grenzt niemanden aus, lässt niemanden zurück, nimmt alle mit. Und deliberativ ist sie, wenn sie gemeinsam berät über das, was das für sie jeweils Gute ist. Und auf dieser Grundlage eine Art politischen Identität, Bürgerschaft entsteht. Die Menschen sind dabei. Und wenn das funktioniert, dann heißt das, dass die partikularen Identitäten, die man hat, Religionszugehörigkeit, Herkunft, meinetwegen Hautfarbe, Geschlecht, was auch immer, überwölbt werden, sie werden nicht abgelöst. Sie werden überwölbt durch eine Zugehörigkeit, nämlich zu dieser gemeinsamen politischen Ordnung im weitesten Sinne. Nämlich wir sind es, die gestalten, was in dieser Gesellschaft passiert. Vermittelt über Institutionen, vermittelt über Parlamente, wie auch immer. Aber wir sind dabei. Alle sind mit gemeint und dazu bedarf es einer sozialen Praxis, in der niemand das Gefühl hat, er ist einfach draußen oder sie. Also inklusiv. Und das hängt eng mit Gerechtigkeit zusammen, denn wenn Teilbevölkerungen das Gefühl haben, es geht ungerecht

zu – wir sind ja nie dabei – dann ist das keine inklusive Demokratie. Dann ist die Demokratie als Ganze gefährdet. Das erleben wir gegenwärtig.

Also Gerechtigkeit, Inklusion, Demokratie hängen eng miteinander zusammen und nun letztes Argument. Hat jetzt in dieser skizzierten Bildungsphilosophie nun die Frage nach Begabungsförderung und Leistungsdifferenzen einen Ort? Lässt sich dazu irgendwas Substantielles sagen? Ja, mir scheint schon. Sie müssen gewissermaßen entschuldigen, ich rede jetzt sehr philosophisch und da gibt es natürlich empirische Aspekte und praktische Aspekte, die Sie vielleicht aus dem Schulalltag beitragen können, da sind Sie viel besser als ich. Da kann ich nichts dazu beitragen. Was ich jetzt beitragen kann, ist der Job der Philosophie. Klares Denken. Können Sie auch alles wieder verwerfen, da bin ich leider nicht mehr dabei, weil ich nachher weg muss. Ich hätte sonst gerne die Diskussion verfolgt. Also wie ist das, fangen wir mal vorsichtig an mit der Leistung. Da sagt man ja Leistung, das muss ja irgendwie auf der Grundlage eines Leistungsvergleichs erfolgen. Der eine leistet mehr als die anderen, da muss ja irgendwie ein Maßstab existieren für die Leistungsvergleiche. Ich habe selber mal eine Zeit Leistungssport betrieben, da gibt es manche Leistungssportarten, die sind sehr einfach, da ist der Leistungsvergleich sehr einfach zu machen. Da wird einfach gestoppt. Schwimmen zum Beispiel oder Laufen. In meinem Fall war es Schwimmen. Kann man sagen gut, wir haben einen klaren Leistungsvergleich. Aber nein, das stimmt ja nicht. Männer und Frauen treten getrennt an. Altersgruppen treten getrennt an. Es geht sogar nach oben in Schritten von 5 Jahren. 20 bis 25, 25 bis 30 und so weiter. Ja, warum macht man das eigentlich? Ist das fair? Warum müssen Frauen nicht genauso schnell schwimmen wie Männer, um erste Plätze zu bekommen? Weil Vielfalt ermöglicht, dass Leistung relevant wird. Wenn Frauen gegen Männer auf 100 Meter Kraul antreten, dann bleiben die Frauen zuhause, weil sie fast immer verlieren, jedenfalls ab einem bestimmten Trainingsniveau. Leistungssport wäre witzlos für Frauen, wenn sie gegen Männer in bestimmten Disziplinen antreten müssten. Leistungsvergleiche sind also nicht einfach eine objektive Größe, sondern es geht auch darum, einen gewissen Anreiz zu schaffen, um sich anzustrengen, das ist der Kern. Und wir sind alle daran interessiert, dass Menschen auch das Gefühl haben, dass sie etwas geleistet haben. Kinder lieben Leistungsvergleiche. Es kann gar keine Rede davon sein, dass Kinder keine Leistungsvergleiche wollen. Aber es muss fair zugehen und sie müssen eine Chance haben können. Jetzt gibt es eine sehr gelehrte Debatte. Ronald Dworkin, wer sich mal Zeit nehmen will, kann die länglichen Texte von ihm nachlesen in *Philosophy and Public Affairs*, wo er sich nun genau überlegt, wie kann man das nun irgendwie auseinandertüfteln, dass allen Chancengleichheit garantiert ist. Nicht im Leistungssport, sondern in der Gesellschaft insgesamt. Das wird ziemlich kompliziert. Das Ganze wird in meinen Augen am Ende auch hypertroph. Das heißt, wenn man das ernst nähme, müssten wir eine gewaltige Maschinerie in Gang setzen, die allen die gleiche Startposition verschafft. Sowas gibts in manchen Köpfen, soll es sogar bei Bildungsforschern geben. Also wie können wir allen die absolut gleichen Startchancen verschaffen.

Meine Antwort wäre, dieses Ziel sollten wir sofort aufgeben, weil es mit der humanen Praxis einer akzeptierten Vielfalt nicht verträglich ist. Das klingt sehr abstrakt, aber das ist nicht einfach dahingesagt. Es würde der Chancengleichheit in Deutschland sehr nützen, wenn wir den Zugang zu den wohlhabenden Familien öffnen würden. Das heißt jedes Kind kann sich selber aussuchen, wo es aufwächst. Das werden wir nicht tun. Es gab übrigens diesen Vorschlag von Platon. Nämlich die Kinder den Eltern wegzunehmen, auch schon aus Gründen der Gleichberechtigung von Mann und Frau. Platon war der erste Feminist, soweit man das zurückverfolgen kann. Warum wollen wir das nicht? Weil wir doch das Gefühl haben, Familienzusammengehörigkeit ist etwas Wichtiges. Wir wollen auch nicht, dass Leute behindert werden, die besondere Begabungen haben, weil sie einen Startvorteil haben, wenn man mal annimmt, dass diese Begabungen nicht nur auf eigener Leistung beruhen. Und die empirischen Befunde sind völlig eindeutig. Warum wollen wir das alles nicht? Weil wir uns eine humane Gesellschaft als eine solche vorstellen, in denen es Bindungszugehörigkeiten, Gemeinschaftsformen, Eigenverantwortung für das eigene Leben gibt und der Staat als die große Egalisierungsmaschine, dieses platt machen würde.

Jetzt kommt das Aber. Stellen wir uns das Gegenmodell vor. Also wir hätten irgendein Maß, das zusammenfassend die Fähigkeiten von jungen Menschen misst. Also der IQ ist es vermutlich nicht, aber nehmen wir mal an irgendsowas. Ich wildere jetzt ein bisschen in einem anderen Gebiet. Das merkwürdige ist, da wird zweifellos etwas gemessen. Die Frage ist nur, was genau wird gemessen. Die Menschen, die extreme Begabungen aufweisen, sind meistens nicht die zukünftigen Bundeskanzlerinnen oder CEOs. Das sind Menschen, die wollen ihre besonderen Begabungen entwickeln, sie wollen Spielräume haben dafür und ich füge hinzu, diese Menschen sind auch in der Regel nicht die, die ein 1,0-Abitur schreiben, weil sie zu einseitige Interessen haben, weil ihnen manchmal das auch zu wurscht ist, auf bayerisch, weil sie sich nicht anpassen in dem Maße, in dem das nötig ist, und das führt zu dem merkwürdigen Ergebnis, dass ein Großteil derjenigen, die in der Tat, jetzt gemessen in dieser problematischen IQ-Größe, dort besonders hohe Werte haben, sogar im Beruf und oft auch schon in der Schule nicht besonders erfolgreich sind.

Und wenn Sie uns jetzt an der Stelle eine philosophische Vertiefung erlauben. Stellen Sie sich vor, Sie kriegen den Stempel, so ab 18 ändert sich erstmal nichts mehr am IQ. Stellen Sie sich mal vor, Sie haben am Ende der Schule alle einen Stempel. Mit 18 kriegen Sie den. 87,5, 115,7, 122,8 und Sie bewerben sich. Mal angenommen, wir hätten eine perfekt chancengerechte, chancengleiche Gesellschaft. Perfekte Chancengleichheit und Sie kriegen Ihren Stempel. Das ist keine humane Gesellschaft. Das wäre eine extrem inhumane Gesellschaft, sie würde sortiert nach oben und unten. Das können wir nicht wollen. Das heißt, Leistung und Leistungsvergleiche müssen immer kompatibel sein mit einer Kultur der Anerkennung. Mit einer individuellen Anerkennung, aber auch mit einer Gruppenanerkennung. Kultur der Anerkennung und das heißt, es muss so viel Vielfalt sein, dass jeder

Mensch in seinem Bereich Höchstleistungen erbringen kann. Das, was ihn oder sie wirklich interessiert, wofür man sich einsetzt, sich anstrengt, das ist doch das Entscheidende. Nicht die Leistung und Leistungsvergleiche sind problematisch, sondern, wenn alles normiert und nivelliert in eine Richtung geht. Damit hängt zusammen, dass ich diesen Akademisierungstrend kritisiert habe. Nicht so sehr wegen der ökonomischen Effekte, die jetzt eingetreten sind, die niemand mehr bezweifeln kann. Das sind Milliardenverluste unterdessen, weil uns Facharbeiter-nachwuchs fehlt. Das wollten sie vor zehn Jahren alle nicht glauben, inzwischen sieht man, die Resultate sind völlig eindeutig. Der entscheidende Punkt war ein völlig anderer. Es gibt Menschen, die Möglichkeit sich zu bewähren, Leistung zu zeigen, besser zu sein als alle anderen in einem breiten Spektrum von Fähigkeiten. Handwerklich-technisches, soziales im Umgang mit anderen Menschen, gestalterisch-künstlerisch. Ich komme aus einer Künstlerfamilie, etwas was seit Pisa eine noch geringere Rolle in den Schulen spielt als früher, merkwürdigerweise, das Gestalterische, Künstlerische, Ethische. Es gibt ein so breites Spektrum von Fähigkeiten, die kognitiven brauchen wir, wir brauchen diese kognitiven Extremleister und Extrembegabungen. Eine von vielen, brauchen auch die, die eine soziale Kompetenz haben. Ich bin fest davon überzeugt, dass in manchen Berufen eine extrem hohe Intelligenz, jedenfalls kognitive Intelligenz, gar nicht hilfreich ist. Bei der Auswahl von Lufthansapiloten wurden die mit einem IQ über 120 aussortiert. Wahrscheinlich aus guten Gründen, die denken dann wahrscheinlich zu viel nach, wenn mal wirklich Probleme auftauchen. Also Leistungsförderung ja, aber verbunden mit möglichst viel Vielfalt und keine falschen Normierungen. Wenn wir Kinder selektieren nach bestimmten Normen und sagen: „Naja gut, wir brauchen die anderen ja auch“ oder gar, ich zitiere wörtlich von einem aus, ich nenne fairerweise mal nicht seinen Namen, sehr einflussreichen Bildungspraktiker über den wir heute beim Mittagessen gesprochen haben, sagt: „Ja, wir brauchen das als Auffangbecken für die, die den normalen Weg hin zur Hochschulreife, zur Hochschulzugangsberechtigung und zum Studium nicht schaffen.“ Dann wäre das eine Kultur der Abwertung, der Entwertung von Bildungswegen, der Herabsetzung. Das ist schlecht und wer sensibel ist und wer sich für kognitive Aufgaben interessiert, der ist meistens intelligent genug zu wissen, es gibt noch andere wichtige Begabungen, die man nicht unbedingt mitbringt, wenn man diese Begabungen hat und die sind genauso wichtig für das Funktionieren der Gesellschaft, für den Zusammenhalt und für eine Kultur der Anerkennung und des Respekts.

Also wir fördern alle auf ihrem Weg, damit sie sich selber finden können, ihr Eigenes finden, anknüpfend an die Begabungen, die sie haben, aber auch nicht zwingend. Es gibt Menschen, die sich dann am Ende gegen einen Beruf entscheiden, der ihrer Hauptbegabung entspricht. Das ist auch völlig okay. Wir fördern die Menschen auf diesem Weg, weil wir ein gemeinsames Interesse daran haben, das alle ihre Fähigkeiten entfalten und da muss nun zum Schluss noch ein großer Philosoph genannt werden. Der Gegenspieler von Platon, nämlich Aristoteles, der in der Nikomachischen Ethik das Glück definiert und zwar in der deutschen Über-

setzung unverständlich definiert. Die Übersetzung, die üblicherweise zitiert wird, stammt von Olof Gigon und lautet: „Glückseligkeit ist die Tätigkeit der Seele gemäß der Tugend.“ Ich übersetze mal anders: „Ein gelungenes Leben besteht darin, die allgemein menschlichen und die individuell spezifischen Fähigkeiten zur vollen Entfaltung zu bringen und diese in der Praxis zu realisieren“. Dankeschön.

Literatur

- Aristoteles. *Nikomachische Ethik*. Düsseldorf: Artemis & Winkler, 2001 (griechisch und deutsch; Übersetzer: Olof Gigon).
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Nida-Rümelin, J. (2016). *Humanistische Reflexionen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nida-Rümelin, J. (2020). *Eine Theorie praktischer Vernunft*. Berlin: de Gruyter.

**Beiträge zu Bildungsgerechtigkeit
und Begabung**

Der lange Arm der sozialen Ungleichheit wirkt bis ins Erwachsenenalter

Entwicklungen und Perspektiven sozialer Disparitäten im Bildungssystem

1. Heranführung an die Thematik

„Jeder hat das Recht auf Bildung“. So steht es im Artikel 26, Absatz 1 der UN-Menschenrechtscharta. Bildung ist damit ein Menschenrecht. Der Gleichheitsgrundsatz des deutschen Grundgesetzes (Art. 3 GG) beschreibt, dass niemand aufgrund seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen bevorzugt oder benachteiligt werden soll. Bezogen auf Bildung bedeutet dieser Gleichheitsgrundsatz, dass der Zugang zu Bildung und die Möglichkeiten, sich zu bilden, allen Personen offenstehen und Personen aufgrund der genannten Merkmale weder bevorteilt noch benachteiligt werden dürfen. Über diesen Grundsatz besteht gesellschaftlicher Konsens. Nun haben aber die Bildungs- und Sozialstrukturforschung schon seit vielen Jahren gezeigt, dass dieser Grundsatz nicht der sozialen Wirklichkeit in Deutschland entspricht und sich in allen Bildungsbereichen, beginnend von der frühen Bildung, über die Schulbildung, beruflichen Ausbildung, Hochschulbildung bis zur Weiterbildung, Ungleichheiten nach sozialer Herkunft, aber auch nach Migrationshintergrund und Geschlecht finden lassen (vgl. Maaz, Neumann & Baumert, 2014; Maaz & Dumont, 2019).

Seit Beginn des neuen Jahrtausends haben vor allem die großen internationalen Schulleistungsuntersuchungen der IEA und der OECD dem deutschen Bildungssystem neben einem beträchtlichen Qualifikationsdefizit auch ein Gerechtigkeitsproblem attestiert. Besonders die Ergebnisse der ersten PISA-Studie haben große öffentliche und bildungspolitische Aufmerksamkeit erfahren. In keinem Land war der Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und den Kompetenzen so stark ausgeprägt wie in Deutschland. Darüber hinaus bestanden ausgeprägte soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung (Baumert & Schümer, 2001). Letztlich wurde mit der Offenlegung einer zu großen Anzahl von Jugendlichen einer sogenannten Risikogruppe (in PISA 2000 22,6% der 15-Jährigen in der Domäne Lesen), deren Basiskompetenzen für die Aufnahme einer Berufsausbildung voraussichtlich nicht ausreichen (vgl. Baumert & Schümer, 2001; Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001; Klieme, Neubrand & Lüdtke, 2001), auch die Leistungsfähigkeit und Zukunftsorientierung des Systems insgesamt in Frage gestellt. Diese Jugendlichen besuchten überwiegend Hauptschulen, aber

auch Gesamtschulen, stammten häufig aus sozial schwachen und zugewanderten Familien (Baumert & Schümer, 2001).

Der Beitrag beginnt mit einer Verständigung über die Begrifflichkeit soziale Bildungsungleichheiten (2). Es folgt eine Beschreibung von sozialen Bildungsungleichheiten entlang der Bildungsbiografie von der frühen Bildung bis zur Hochschulbildung (3). Anschließend werden verschiedene theoretische Zugänge angeführt, mit denen soziale Bildungsungleichheiten erklärt werden könnten (4). Der Beitrag endet mit einer kurzen Bilanzierung und nennt Herausforderungen und Perspektiven zum Umgang mit sozialen Bildungsungleichheiten (5).

2. Was sind soziale Bildungsungleichheiten?

2.1 Merkmale des Bildungserfolgs

Soziale Bildungsungleichheiten beschreiben den Zusammenhang zwischen Merkmalen des Bildungserwerbs und den individuellen Merkmalen der sozialen Herkunft. Merkmale des Bildungserfolgs lassen sich auf wenigstens vier Ebenen beschreiben:

1) Ebene der Partizipation:

Partizipation bezeichnet den Zugang bzw. die Beteiligung an Bildungsangeboten, beginnend mit der Kindertageseinrichtung, einem bestimmten Bildungsgang in der Sekundarstufe I, einer spezifischen Ausbildung oder einem Zugang zur Hochschule in den differenzierten Studienangeboten, bis hin zu den Angeboten der Weiterbildung im Erwachsenenalter.

2) Ebene der Leistungen:

Unter Leistungen werden hier die erreichten Kompetenzen der Individuen in einem bestimmten Bildungsbereich begriffen. Insbesondere für den Schulbereich liegen mit den internationalen Schulleistungsvergleichen, aber auch mit Bildungsstandards für den Primarbereich und für die Sekundarstufe I, mittlerweile umfangreiche Informationen zu den Kompetenzständen der Schülerinnen und Schüler in den Domänen, Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften vor.

3) Ebene der Leistungsbewertung:

Leistungsrückmeldungen können als Strukturmerkmal des deutschen Bildungssystems bezeichnet werden. Auch wenn individualisierte Formen der Leistungsbewertungen, z. B. als Beschreibung von Lernfortschritten oder Entwicklungsverläufen, mittlerweile durchaus Einzug in die pädagogische Praxis gewonnen haben, dominiert in der Schule zumindest ab dem Übergang in die weiterführenden Schulen nach wie vor die Ziffernote als Instrument der Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern.

4) Ebene der Zertifizierung:

Die Zertifizierung ist eine zentrale Funktion, die dem Bildungssystem, vor allem dem Schulsystem, beigemessen wird (Fend, 2008). Junge Menschen verlassen das allgemeinbildende Schulsystem mit einem Abschlusszertifikat, das zwischen verschiedenen Anspruchsniveaus unterscheidet (u. a. Hauptschulabschluss, Mittlerer Abschluss, allgemeine Hochschulreife). Diese Zertifikate sind mit Blick auf die Frage nach sozialen Ungleichheiten von besonderer Bedeutung, da ihnen auch eine Berechtigungsfunktion, insbesondere beim Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung oder ein Hochschulstudium zukommt.

2.2 Merkmale der sozialen Herkunft

Auch die soziale Herkunft einer Person lässt sich mit unterschiedlichen Merkmalen beschreiben. In der Bildungsforschung wurde die soziale Herkunft lange Zeit über die berufliche oder sozioökonomische Stellung der Eltern definiert, d. h. über deren Position in der gesellschaftlichen Hierarchie, basierend auf den verfügbaren finanziellen Mitteln, Macht oder Prestige und damit mit Fokus auf das ökonomische Kapital. Für die Analyse von Bildungsungleichheiten haben sich nicht zuletzt durch die Arbeiten von Bourdieu (1983) und Coleman (1988, 1996) in der jüngeren Ungleichheitsforschung auch Aspekte des kulturellen und sozialen Kapitals etabliert. Diese werden als Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von Personen diskutiert, die folglich auch ihre sozioökonomische Stellung beeinflussen können. Zum kulturellen Kapital zählen Wertorientierungen und Einstellungen (inkorporiertes bzw. verinnerlichtes kulturelles Kapital), der Besitz von Kulturgütern wie Bücher, Gemälde, Skulpturen oder Instrumente (objektiviertes kulturelles Kapital) oder Schul- und Ausbildungszertifikate (institutionalisiertes kulturelles Kapital). Das soziale Kapital lässt sich als dauerhaftes Netzwerk mehr oder weniger institutionalisierter sozialer Beziehungen verstehen. Es wird in der Familie, in Verwandtschafts- und Nachbarschaftsgruppen, in religiösen oder ethnischen Gruppen, in Vereinen, Betrieben oder politischen Parteien gebildet.

3. Soziale Ungleichheiten in den Bildungsbereichen

3.1 Frühe Kindheit und vorschulischer Bereich

Im frühkindlichen und vorschulischen Bildungsbereich werden zentrale Weichen für den Erwerb von kognitiven und nicht-kognitiven Kompetenzen gestellt. Für deren Entwicklung spielen in erster Linie die unterschiedlichen Anregungsmilieus von Familien eine Rolle, die nach sozialer Herkunft variieren können. Unter anderem deshalb sind die Lebensjahre vor dem Beginn der Schulpflicht hinsichtlich sozialer Ungleichheiten im Bildungserwerb von großer Bedeutung. Für den Erwerb

von kognitiven und nichtkognitiven Kompetenzen kommt, neben der Familie, dem Besuch einer Kindertagesstätte eine besondere Rolle zu.

Die bisherigen Forschungsbefunde deuten insgesamt darauf hin, dass die Teilnahme an qualitativ hochwertigen Angeboten der Kindertagesbetreuung dazu beitragen kann, alle Kinder zu fördern und herkunftsbedingte Unterschiede gleichzeitig zu verringern (vgl. u. a. Rauschenbach & Züchner, 2008; Lehl, Kluczniok & Roßbach, 2016). Während die Bildungsbeteiligung der 3- bis unter 6-jährigen Kinder bei deutlich über 90 Prozent liegt und sich für diese Altersgruppe, zumindest bezogen auf die Beteiligung allgemein, keine sozialen Ungleichheiten feststellen lassen, unterscheiden sich die Beteiligungsquoten bei der Kindertagesbetreuung nach sozialer Herkunft in der Altersgruppe der unter 3-jährigen Kinder deutlich. Für diese Altersgruppe zeigt sich ein robuster und substanzieller Einfluss der sozialen Herkunft: Kinder aus sozial privilegierten Elternhäusern besuchen häufiger Kindertageseinrichtungen als Kinder aus sozial weniger privilegierten Familien (Fuchs-Rechlin & Bergmann, 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016) (vgl. Abb. 1). Damit haben Kinder aus sozial weniger privilegierten Familien geringere Chancen an direkten und indirekten Fördermöglichkeiten in einer Kindertageseinrichtung zu partizipieren als Kinder aus sozial privilegierten Familien. Dieser Unterschied in der herkunftsbezogenen Bildungsbeteiligung unter 3-jähriger hat sich bei insgesamt steigender Bildungsbeteiligung in den letzten Jahren sogar noch vergrößert (vgl. Abb. 1).

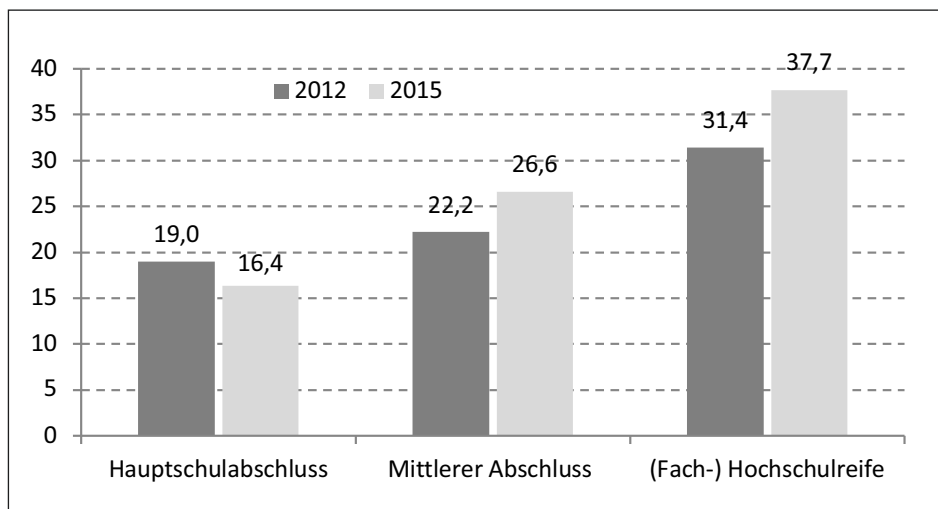


Abbildung 1: Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2012 und 2015 nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern (in %).

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, Tab. C3-10web.

Neben den formalen Angeboten der Kindertagesbetreuung gibt es weitere non-formale Bildungsangebote, die die Entwicklung von Kindern positiv beeinflussen können, beispielsweise hochkulturelle Aktivitäten wie die musikalische Früh-erziehung oder alltagskulturelle Aktivitäten wie die Mitgliedschaft in einem Sportverein. Auch in diesen Bereichen nehmen Kinder von Eltern mit höherem schulischem Abschluss häufiger an den Angeboten teil als Kinder aus Familien mit geringerem schulischen Ausbildungsniveau (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016) (hier Abb. 2).

Zusammenfassend zeigen sich bereits im frühkindlichen Bereich sowohl im Bereich der formalen als auch der non-formalen Bildungsangebote zum Teil deutlich ausgeprägte Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft hinsichtlich der Partizipation und damit des Erwerbs von Vorläuferkompetenzen.

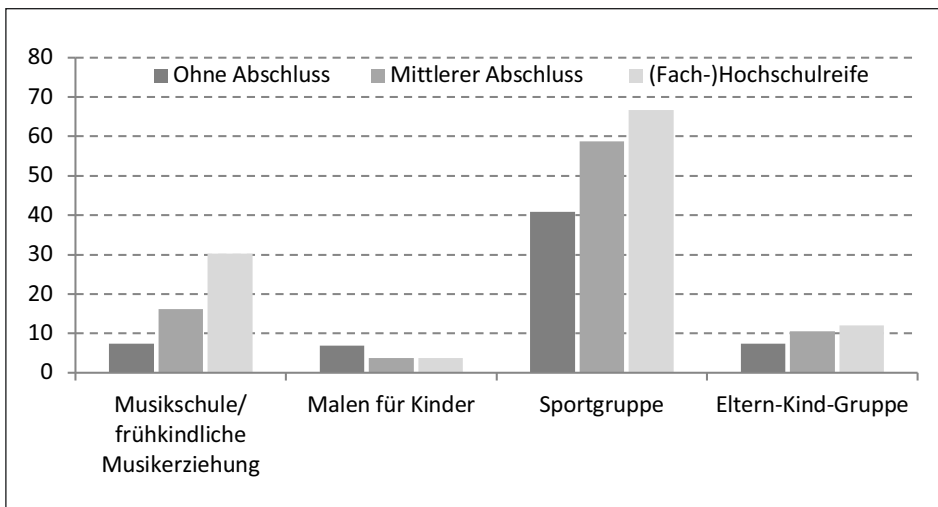


Abbildung 2: Anteil der 2- bis unter 6-Jährigen, die zusätzliche Bildungsangebote nutzen, 2013/14 nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern (in %).

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, Tab. C1-9web.

3.2 Grundschule

Da es im Grundschulbereich keine ausgeprägte externe Differenzierung des Schulangebots gibt, interessiert hier insbesondere die Frage, ob Kinder in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft unterschiedliche Lernerfolge erzielen. Die Befundlage ist eindeutig: Auch im Grundschulbereich ist der Kompetenzerwerb nicht unabhängig von der sozialen Herkunft. Kinder aus sozial begünstigten Familien erreichen am Ende der Grundschulzeit im Durchschnitt höhere Kompetenzen als Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien, wie die Grundschulschulleistungsstudien

TIMSS und IGLU/PIRLS eindrücklich zeigen konnten (vgl. Abb. 3) (Stubbe, Tarelli & Wendt, 2012; Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012; Hußmann, Stubbe & Kasper, 2017). Diesen Befund ausgeprägter sozialer Ungleichheiten des Kompetenzerwerbs hat bereits die erste IGLU-Studie aus dem Jahr 2001 herausgearbeitet (Schwippert, Bos & Lankes, 2003). Insgesamt haben die Unterschiede in der mittleren Lesekompetenz der Grundschülerinnen und -schüler seit der ersten IGLU-Studie im Jahr 2001 sogar leicht zugenommen (vgl. Abb. 3).

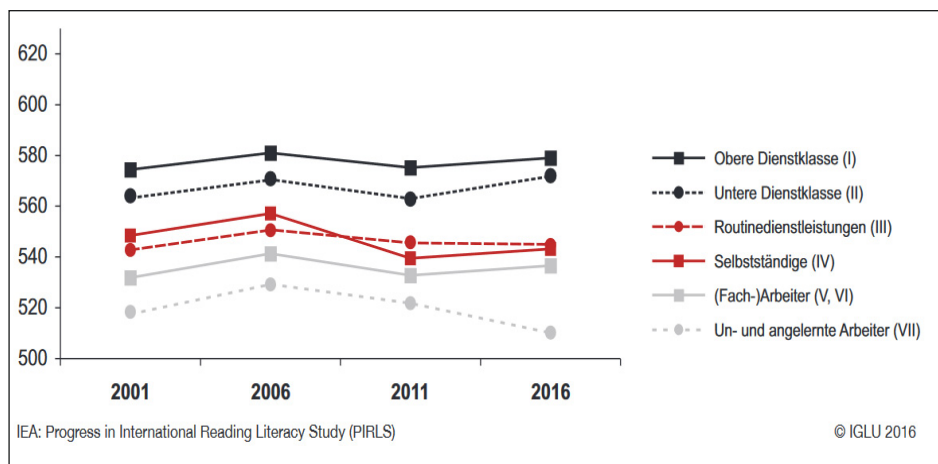


Abbildung 3: Mittlere Lesekompetenz pro EGP-Klasse in Deutschland bei IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016.

Quelle: Hußmann, Stubbe & Kasper, 2017, S. 210.

3.3 Sekundarstufe I

Soziale Ungleichheiten der *Bildungsbeteiligung* sind insbesondere an den verschiedenen Bildungsgängen in der Sekundarstufe I in Deutschland stark ausgeprägt und trotz positiver Entwicklungen ebenfalls äußerst stabil. Die Abbildung 4 zeigt in komprimierter Weise Bildungsungleichheiten sozialer und migrationspezifischer Art. Die differenzierte Betrachtung nach sozioökonomischem Status verdeutlicht, dass die Beteiligungsquote am Bildungsgang Gymnasium mit höher werdendem sozioökonomischem Status steigt, während im Gegenzug die Beteiligung am Bildungsgang Hauptschule fällt.

Dieser Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung lässt sich für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen beschreiben. Jedoch fällt die Beteiligung an den Bildungsgängen insgesamt für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedlich aus: Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen eine geringere Gymnasialbeteiligung und eine höhere Hauptschulbeteiligung als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Diese Unterschiede in der Population lassen sich auf den sozioökonomischen Status der Jugendlichen zurückführen. Denn während bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund jeder zweite Jugendliche aus der Gruppe „Niedriger sozioökonomischer Status“ kommt, ist es in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nur jeder fünfte. Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich also in zentralen sozioökonomischen Merkmalen zuungunsten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

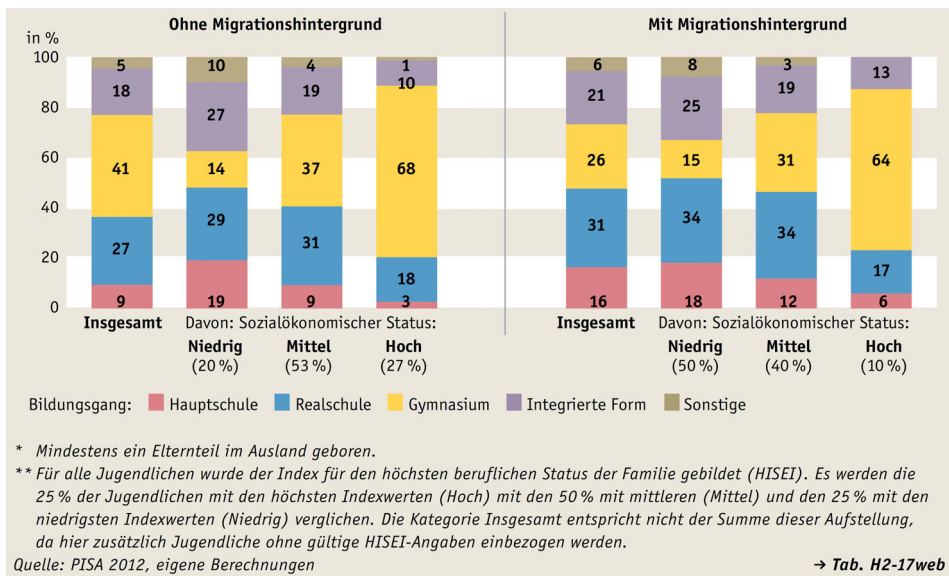


Abbildung 4: Verteilung der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler auf die Bildungsgänge 2012 nach Migrationshintergrund* und sozioökonomischem Status** (in %).

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 174.

Soziale Ungleichheiten in den erreichten *Kompetenzen* in der Sekundarstufe I konnten erstmals mit PISA-2000 auf der Grundlage der für die Alterskohorte der 15-Jährigen repräsentativen Stichprobe über den Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und den bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Basiskompetenzen zuverlässig für Deutschland insgesamt und darüber hinaus auch im internationalen Vergleich geschätzt werden. Es war eine der Überraschungen, die keiner zu prognostizieren gewagt hätte, dass in Deutschland die Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb so eng war wie in keinem anderen OECD-Staat.

In den folgenden Erhebungen von PISA ging der sehr enge Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und der sozialen Herkunft in Deutschland inzwischen zurück (Müller & Ehmke, 2016).

Die Betrachtung der sozialen Zusammensetzung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern, deren Lesekompetenz auf Kompetenzstufe I oder darunter liegt, zeigt, dass überwiegend Jugendliche aus unteren EGP-Klassen (Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979; vgl. auch Baumert & Schümer, 2001; Baumert & Maaz, 2006) zu dieser von Kompetenzarmut betroffenen Risikogruppe gehören. Abbildung 5 verdeutlicht die soziale Zusammensetzung dieser Gruppe für die Jahre 2000 bis 2015. Die Befunde zeigen für das Jahr 2015, dass der Anteil an leistungsschwachen Jugendlichen, die aus der oberen Dienstklasse stammen, rund 10 Prozent beträgt, wohingegen der Anteil an leistungsschwachen Jugendliche, deren Eltern un- bzw. angelernte Arbeiter*innen oder Landarbeiter*innen sind, mit rund 25 Prozent mehr als doppelt so hoch ist. Zudem deutet sich im Zeitvergleich eine Verringerung der Sozialschichtabhängigkeit in der Kompetenzarmut ab. Diese ist insbesondere auf einen Rückgang des Anteils an dieser Risikogruppe von Schülerinnen und Schülern mit Eltern in den EGP-Klassen der Routinedienstleistungen (III), der Facharbeiter*innen und Arbeiter*innen mit Leitungsfunktion (V) sowie der un- bzw. angelernten Arbeiter*innen und Landarbeiter*innen (VII) zurückzuführen.

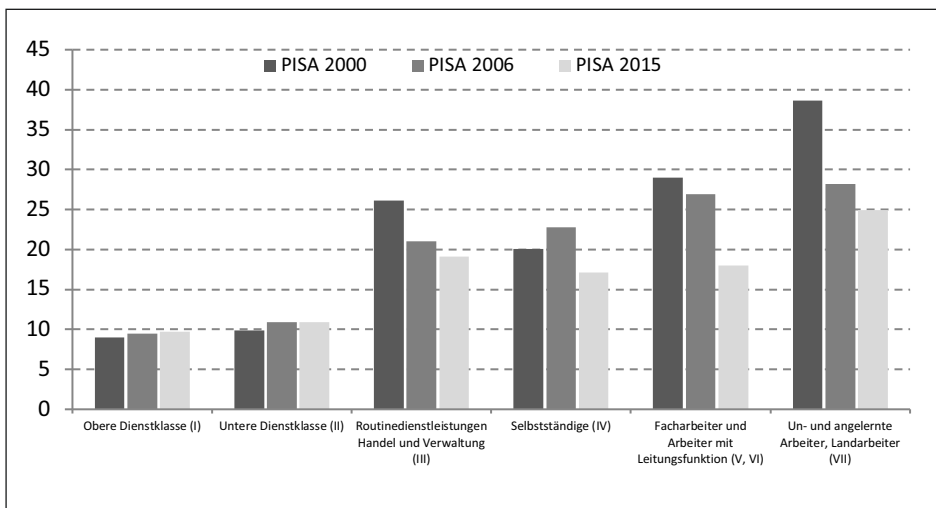


Abbildung 5: Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern, deren Lesekompetenz auf Kompetenzstufe I oder darunter liegt, differenziert nach EGP-Klassen (Bezugsperson) zwischen PISA 2000 und PISA 2015.

Quelle: PISA 2000, PISA 2006, PISA 2015, Baumert, Maaz, Lühe & Schulz, 2019.

Eine weitere Möglichkeit soziale Ungleichheiten des Kompetenzerwerbs zu beschreiben, ist die Betrachtung des Zusammenhangs (Korrelation) zwischen dem höchsten Sozialschichtindex der Familie und einem Kompetenzmaß, dem sogenannten sozialen Gradienten. In PISA 2000 lag der soziale Gradient noch bei $r = 0.40$, in den Jahren 2006 und 2015 ging er auf $r = 0.33$ zurück (Baumert, Maaz, Lühe & Schulz, 2019; Ehmke & Baumert, 2007, S. 323). Wenngleich diese Entwicklung einen Rückgang des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Kompetenz

verdeutlicht, ist trotz dieses positiven Trends die Kopplung des Kompetenzerwerbs an die soziale Herkunft nach wie vor zu hoch. Zieht man darüber hinaus Vergleichsdaten aus dem Grundschulbereich heran, so zeigt sich auf Grundlage des IQB-Bildungstrends für Grundschulkinder der vierten Klasse ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern (HISEI) und der Lesekompetenz von $r = 0.37$ (Haag, Kojac, Jansen & Kuhl, 2017, S. 221). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass der Zusammenhang von Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft für den gesamten Bereich der schulischen Bildung und damit über die verschiedenen Bildungsstufen hinweg als relativ stabil eingeschätzt werden muss.

3.4 Allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufe II

Für Deutschland liegen im Vergleich zur Sekundarstufe I vergleichsweise wenige bundesweite Studien zur Bildungsbeteiligung an allgemeinbildenden und beruflichen gymnasialen Oberstufen vor. Schnabel und Schwippert (2000) haben mit Daten der Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) zeigen können, dass auch beim Zugang zur gymnasialen Oberstufe soziale Herkunftseffekte zum Tragen kommen. Und auch für das Erreichen der Zertifizierung einer Hochschulzugangsberechtigung zeigt sich der Effekt sozialer Ungleichheit: Personen aus sozial weniger privilegierten Elternhäusern weisen eine signifikant geringere Abiturientenquote auf als Personen aus sozial privilegierten Familien. Davon sind besonders Kinder aus Arbeiter- und Bauernfamilien betroffen (Müller & Pollak, 2004).

3.5 Berufliche Ausbildung

Die berufliche Ausbildung in Deutschland ist institutionell in drei große Sektoren gegliedert, die in dieser Form erstmals vom nationalen Bildungsbericht 2006 (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006) systematisiert worden sind: (a) das duale System der Berufsausbildung, (b) das Schulberufssystem und (c) das Übergangssystem. In den Bundesländern haben die drei Sektoren jeweils ein unterschiedliches Gewicht und differieren erheblich in der Angebotsstruktur, z. B. nach Berufen und Schultypen. Einheitlich in allen Bundesländern führen ausschließlich Ausbildungen im dualen System der Berufsausbildung und im Schulberufssystem zu einem vollqualifizierenden beruflichen Abschluss, nicht jedoch die Angebote und Maßnahmen des Übergangssektors.

Aufgrund fehlender Daten sind umfangreiche Analysen zu sozialen Ungleichheiten bei der Beteiligung an beruflicher Ausbildung schwierig. Auf der Basis der Berufsbildungsstatistik kann lediglich die schulische Vorbildung (Art des allgemeinbildenden Schulabschlusses) betrachtet werden. Diese lässt sich allerdings angesichts des in zahlreichen Studien belegten starken Zusammenhangs zwischen so-

zioökonomischem Status und erreichtem Schulabschluss als Proxy für herkunftsbedingte Ungleichheiten beim Übergang in die Berufsausbildung verwenden.

Die Beteiligung am Ausbildungssystem wird in entscheidender Weise von der schulischen Vorbildung der Heranwachsenden beeinflusst. Betrachtet man die Neuzugänge, so erhalten fast alle Jugendlichen mit (Fach-)Hochschulreife einen Ausbildungsplatz im dualen oder im Schulberufssystem. Anders sieht die Situation für diejenigen mit maximal Hauptschulabschluss und mit Mittlerem Schulabschluss aus. So gelingt der Übergang ins vollqualifizierende Ausbildungssystem ca. 85 Prozent der Neuzugänge von Jugendlichen mit einem mittleren Abschluss, bei jenen mit maximal einen Hauptschulabschluss ist es nur noch jeder zweite, und jene ohne Schulabschluss münden fast vollständig in das Übergangssystem ein (Baethge, Maaz & Seeber, 2016). Damit lässt sich zusammenfassen, dass der wahrscheinlich stärkste Prädiktor für einen erfolgreichen Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung die schulische Vorbildung ist. Mit dem Wissen, dass schulische Bildung sowohl bezogen auf die erworbenen Kompetenzen als auch auf die Bildungsabschlüsse in engem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft steht, ist festzuhalten, dass sich diese Ungleichheiten auch über den schulischen Bereich hinaus in den Bereich der beruflichen Ausbildung fortsetzen.

3.6 Tertiärer Bildungsbereich

Die Hochschullandschaft hat sich in den letzten Jahren zum Teil grundlegend verändert. Sowohl die Zahl der Studierenden als auch die der Hochschulstandorte hat sich seit den 1950er Jahren des letzten Jahrhunderts deutlich erhöht. Des Weiteren haben die Bologna-Reform und die Expansion privater Hochschulen zu einer Veränderung des tertiären Bildungsbereichs beigetragen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018).

Bezogen auf Muster sozialer Ungleichheiten beim Zugang zum Hochschulsystem hatten diese Entwicklungen wenig Einfluss. Trotz einer deutlichen Expansion des tertiären Sektors und einer höheren Bildungsbeteiligung von Kindern aus sozial weniger privilegierten Familien bestehen nach wie vor soziale Ungleichheiten beim Hochschulzugang. Entsprechend der Daten der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks studieren 79 von 100 Kindern aus Akademikerfamilien aber nur 24 von 100 Kindern aus Familien, in denen kein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt (Kracke, Buck & Middendorf, 2018).

Ähnlich wie für den Bereich der beruflichen Bildung gilt, dass Ungleichheiten, die an dieser späten Gelenkstelle einer Bildungsbiografie sichtbar werden, ihren Ursprung viel früher in der Bildungslaufbahn haben. Verschiedene Studien deuten auf die besonders hohe Bedeutung des Übergangs nach der Grundschule beim Übergang in die Sekundarstufe I für Herkunftsunterschiede im Hochschulzugang hin (Becker, 2009; Neugebauer & Schindler, 2012), die sich auch hinsichtlich der

Art des gewählten Hochschultyps und der gewählten Fachrichtung zeigen lassen, bis hin zum Studienerfolg (Lörz & Leuze, 2019).

4. Ursachen von sozialen Bildungsungleichheiten

In der erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und psychologischen Forschung werden vornehmlich drei Bereiche identifiziert, in denen soziale Bildungsungleichheiten entstehen und sich verändern können:

- 1) Bei Bildungsübergängen. Vor allem die soziologische Stratifikationsforschung konzentrierte sich bislang auf Bildungsübergänge, an denen soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung durch ein sozial selektives Beratungs- und Empfehlungsverhalten von Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrkräften und vor allem durch ein sozialschichtabhängiges Entscheidungsverhalten von Eltern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen entstehen oder verstärkt werden können.
- 2) Zwischen Bildungsinstitutionen. Insbesondere die Stratifizierung des Sekundarschulbereichs in institutionalisierte Bildungsprogramme kann vornehmlich aufgrund des Zusammenwirkens zweier Mechanismen zu einem strafferen Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und der Schulleistung beitragen (Maaz, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008): Erstens ist der Übergang in die verschiedenen Schulformen bzw. Bildungsgänge des Sekundarschulbereichs mit dem sozialen Hintergrund assoziiert – je bildungsnäher die Eltern, desto größer die Chance, auf das Gymnasium zu wechseln, auch bei Kontrolle von Leistungsindikatoren. Zweitens entstehen durch die Leistungsgruppierung im Sekundarschulbereich relativ homogene Entwicklungsmilieus, die unterschiedliche Zuwachsraten im Hinblick auf die Leistung aufweisen.
- 3) Außerhalb des Bildungssystems. Schließlich können Bildungsungleichheiten auch außerhalb von Bildungseinrichtungen in der Familie, Nachbarschaft oder Region entstehen, die wiederum Ungleichheit induzierende Prozesse innerhalb von Bildungsinstitutionen intensivieren können. Zu außerschulischen Faktoren zählen beispielsweise die unterschiedliche Kompetenzentwicklung in der schulfreien Zeit oder der Einfluss regionaler Merkmale auf den Kompetenzerwerb und auf Schulformentscheidungen. So profitieren Kinder aus sozial begünstigten Familien von einem kognitiv anregenden häuslichen Umfeld und die Rolle des regionalen Umfeldes wirkt auf Schulwahlentscheidungen, vermittelt über die soziale Komposition der Schulklasse.

Für die Frage sozialer Disparitäten bei Bildungsübergängen muss danach unterschieden werden, inwieweit die Wirkungen sozialer Herkunft auf die Bildungsbeteiligung (a) kumulative Effekte der bisherigen Schullaufbahn darstellen (*primäre soziale Ungleichheiten*) – dies bezieht sich vor allem auf den Erwerb der für einen Bildungsübergang vorausgesetzten Kompetenzen, die sich beispielsweise in

Schulnoten und Schulleistungen ausdrücken – oder (b) auf bildungs- und sozialschichtabhängige Bildungsentscheidungen (*sekundäre soziale Ungleichheiten*) zurückgeführt werden können (Boudon, 1974). Aufgrund des strukturellen Aufbaus des deutschen Bildungssystems bildet der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I einen zentralen Schwerpunkt hinsichtlich der Genese von sozialer Bildungsungleichheit. An dieser Gelenkstelle werden durch die Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen oder Bildungsgänge Leistungsunterschiede, die sich während der Grundschulzeit entwickelt haben oder schon zum Schulbeginn bestanden, offen sichtbar und im relativen Schulbesuch der weiterführenden Schulformen dokumentiert.

Soweit die sozialen Unterschiede der Bildungsbeteiligung auf unterschiedlichen Leistungen und Fähigkeiten beruhen, können sie in Anlehnung an Boudon *primäre Disparitäten* genannt werden. Solche primären Herkunftseffekte lassen sich als Folge eines unterschiedlichen Anregungsmilieus in Familien, Nachbarschaften sowie auch durch den Besuch unterschiedlicher Schulen aufgrund der sozialen Herkunft verstehen. Über die Frage, ob solche Unterschiede „gerecht“ sind, lässt sich streiten; festzuhalten bleibt jedoch, dass sie durchaus mit gängigen Vorstellungen der leistungsbezogenen Verteilungsgerechtigkeit, wie sie sich auch in Schulgesetzen widerspiegeln, vereinbar sind. Darüber hinaus entstehen aber beim Übergang in die weiterführenden Schulen aufgrund des differenziellen Entscheidungsverhaltens von Eltern auch neue und zusätzliche Unterschiede der Bildungsbeteiligung, die von Begabung, Leistung und anderen leistungsrelevanten Personenmerkmalen unabhängig sind (*sekundäre Disparitäten*). Dem Entscheidungsverhalten von Eltern liegen unterschiedliche Kosten-Nutzen-Abwägungen in Abhängigkeit der eigenen sozialen Schicht zugrunde. Demnach kalkulieren Individuen bei der Entscheidungsfindung, welche Kosten mit der Entscheidung verbunden sind und welche Erträge sich hieraus ergeben. Es wird aus einem Pool von Möglichkeiten diejenige gewählt, die den höchsten Nutzen verspricht und deren Erfolg hinreichend wahrscheinlich ist. Das heißt, im Fall der Übergangentscheidung in die Sekundarstufe I wägen Eltern ab, welcher Nutzen sich aus dem Besuch einer bestimmten Schulform ergibt und welche Kosten damit verbunden sind, um dann für ihr Kind diejenige Schulform zu wählen, die den größten Nutzen (auch im Sinne des Stuserhalts) verspricht, deren Kosten sie tragen können und die eine hinreichend hohe Wahrscheinlichkeit auf Erfolg erwarten lässt. Diese Kosten- und Nutzenabwägungen variieren zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen. So unterschätzen Eltern aus sozial weniger begünstigten Familien tendenziell die Erträge von höheren Bildungsabschlüssen, während sie die Kosten für die entsprechende Schullaufbahn überschätzen. Diese sekundären Disparitäten verletzen in besonderer Weise das Gerechtigkeitsempfinden, da trotz gleicher Leistungen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung entstehen.

In der konzeptionellen Weiterentwicklung des Boudon'schen Modells wird neben den primären und sekundären Herkunftseffekten die institutionelle und rechtliche Rahmung des deutschen Bildungssystems mitberücksichtigt (Maaz, Baumert,

Gresch & McElcany, 2010). Das Übergangsverhalten von der Grundschule in die weiterführenden Schulen wird demnach nicht nur durch die Schulleistungen und das aktive Entscheidungsverhalten der Eltern bestimmt, sondern durch die vergebenen Schullaufbahneempfehlungen, welche bundeslandspezifisch einen bindenden oder nicht bindenden Charakter besitzen. Die primären und sekundären Effekte wirken sich sowohl direkt als auch indirekt (vermittelt über die Leistungen, die Noten- und Empfehlungsvergabe und die Abschlussaspirationen) auf die Übergangentscheidung aus (vgl. Dumont, Neumann, Becker, Maaz & Baumert, 2013; Maaz & Nagy, 2009).

Eine Vielzahl empirischer Arbeiten hat die Bedeutsamkeit des Herkunftseffektes beim Übergang am Ende der Grundschule untersucht und nachgewiesen (Maaz & Nagy, 2009). Zusammenfassend kann die aktuelle Forschungslage resümiert werden, dass Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien im Vergleich zu Kindern aus sozial privilegierten Elternhäusern (1) über niedrigere schulische Kompetenzen verfügen, (2) bei gleichen Leistungen von den Lehrkräften schlechter bewertet werden, (3) auch unter Kontrolle der Schulleistungen und Noten geringere Chancen auf den Erhalt einer Gymnasialempfehlung haben und (4) Eltern ihr Kind schließlich bei gleicher Leistung seltener auf ein Gymnasium schicken (Dumont, Maaz, Neumann & Becker, 2014; Maaz & Nagy, 2009).

5. Herausforderungen und Perspektiven zum Umgang mit Bildungsungleichheiten

Welche Herausforderung lassen sich zum Umgang und Abbau von sozialen Bildungsungleichheiten aus dem beschriebenen Forschungsstand ableiten? Grundlegend ist dabei die Einsicht, dass es überall auf der Welt, in jedem Bildungssystem Chancenungleichheiten bei der Wahrnehmung von Bildungsangeboten, dem Kompetenzerwerb und der Leistungsbewertung sowie bei den erzielten Abschlüssen gibt. Das bedeutet, dass auch das deutsche Bildungssystem nicht frei von sozialen Verzerrungen sein kann. Dennoch lassen sich konkrete Ansatzpunkte benennen, die zum Abbau von Bildungsungleichheiten beitragen können:

- Maßnahmen zum Abbau sozialer Ungleichheiten sind nicht ausschließlich dort umzusetzen, wo Ungleichheiten im System sichtbar werden, sondern beginnen mit der Erweiterung und dem Ausbau vorschulischer Bildungs- und Betreuungsangebote im frühkindlichen Bereich. Punktuelle Veränderungen auf einzelnen Bildungsstufen allein tragen jedoch wenig zum Abbau der Ungleichheiten bei. Ein Abbau sozialer Ausgrenzung erfordert vielmehr Maßnahmen in allen Bildungsbereichen.
- Besonders sprachliche sowie weitere, für den Schuleintritt relevante Kompetenzen und Fähigkeiten, können auch außerhalb der familiären Umwelt in der frühkindlichen und vorschulischen Erziehung gefördert und Defizite erkannt

werden. Hierzu gehört zum Beispiel die Nutzung von unterschiedlichen Bildungs- und Freizeitangeboten für Kinder.

- Innerhalb des Schulsystems ist die Kompensierung von Kompetenzrückständen in den Basiskompetenzen die zentrale Aufgabe für eine optimale Partizipation an den Bildungsangeboten im Schulsystem bis hin zur beruflichen Bildung. Darüber hinaus ist in der Schule nicht nur der Fokus auf kognitive Kompetenzen zu richten. Die Förderung von sozialen Kompetenzen und die Schaffung von Lernbedingungen, die die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit ermöglichen, gehören auch zur Aufgabe einer Schule.
- Eine durchgängige sprachliche Förderung in allen Schulfächern sowie eine integrative Sprachförderung in der Berufsbildung wären für alle jungen Menschen, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund, wünschenswert.
- Die Umgestaltung des Unterrichtsgeschehens im Sinne einer flächendeckenden Umsetzung eines individuell fördernden Unterrichts ist eine Voraussetzung für den Abbau von herkunftsbedingten Unterschieden. So kann es unter anderem gelingen sowohl leistungsschwache als auch leistungsstarke Kinder und Jugendliche zu fördern.
- In den letzten Jahren wurde der Ganztagsbetrieb stark ausgebaut. Künftig muss es neben dem quantitativen Ausbau auch um einen verstärkten qualitativen Ausbau im Sinne einer Entwicklung und Schärfung ganztagsschulischer Konzeptionen gehen, insbesondere wenn der Ganztag kompensatorische Effekte bezüglich eines Abbaus von Bildungsungleichheiten haben soll.
- Eine wesentliche Forderung bleibt die Öffnung des Bildungssystems und die daran gekoppelte Flexibilisierung von Bildungsverläufen, bei dem die Gestaltung von Schnittstellen individueller Bildungsverläufe, insbesondere die zwischen dem ersten allgemeinbildenden (Haupt-)Schulabschluss, Berufsvorbereitung im Übergangssystem und Berufsausbildung zentral sind.

Literatur

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baethge, M., Maaz, K. & Seeber, S. (2016). *Ländermonitor berufliche Bildung 2015: Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit im Vergleich der Bundesländer*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- Baumert, J. & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: internationale und nationale Rahmenkonzeption. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Maaz, K., Lühe, J. & Schulz, S. (2019). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 261–285). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, M. (2009). *Kognitive Leistungsentwicklung in differenziellen Lernumwelten: Effekte des gegliederten Sekundarschulsystems in Deutschland [Cognitive development in differential learning environments: Effects of the tracked secondary school system in Germany]*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. Göttingen: Schwartz.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Coleman, J. S. (1996). Der Verlust des sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen: Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 99–105). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 141–165.
- Dumont, H., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2013). Der Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I vor und nach der Schulstrukturreform in Berlin: Die Rolle primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 133–207). Münster: Waxmann.
- Ehmke, T. & Baumert, J. (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 323). Münster: Waxmann.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30(4), 415–441.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fuchs-Rechlin, K. & Bergmann, C. (2014). Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 95–118.
- Haag, N., Kojac, A., Jansen, M. & Kuhl, P. (2017). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der vierten Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 213–235). Münster: Waxmann.
- Hußmann, A., Stubbe, T. C. & Kasper, D. (2017). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 195–217). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Neubrand, M. & Lüdtke, O. (2001). Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 139–190). Opladen: Leske + Budrich.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kracke, N., Buck, D. & Middendorff, E. (2018). Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland. *DZHW-Brief*, 03/2018, 1–8.
- Lehr, S., Klucznik, K. & Rossbach, H.-G. (2016). Longer-term associations of preschool education: The predictive role of preschool quality for the development of mathematical skills through elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 475–488.
- Lörz, M. & Leuze, K. (2019). Der Masterabschluss als neues Distinktionsmerkmal? Konsequenzen der Studienstrukturreform für herkunftsbedingte Einkommensungleichheiten. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master* (S. 341–370). Wiesbaden: VS Verlag.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, M. (Hrsg.) (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn & Berlin: BMBF.
- Maaz, K. & Dumont, H. (2019). Ungleichheiten des Bildungserwerbs nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 75–109). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maaz, K. & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12–2009 (Bildungsentscheidungen)*, 153–301.
- Maaz, K., Neumann, M. & Baumert, J. (Hrsg.) (2014). *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive* (Sonderheft 24–2014 der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*). Wiesbaden: Springer VS.
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Educational Transitions and Differential Learning Environments: How Explicit Between-School Tracking Con-

- tributes to Social Inequality in Educational Outcomes. *Child Development Perspectives*, 2(2), 99–106.
- Maaz, K., Zunker, N. & Neumann, M. (2018). Schulwahlverhalten von Eltern im Übergang nach der Grundschule: Theorie und Forschungsstand. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen: Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und die Praxis* (S. 59–88). Stuttgart: UTB.
- Müller, K. & Ehmke, T. (2016). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 285–316). Münster: Waxmann.
- Müller, W. & Pollak, R. (2004). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 311–325). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neugebauer, M. & Schindler, S. (2012). Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany. *Acta Sociologica*, 55, 19–36.
- Rauschenbach, T. & Züchner, I. (2008). *Ungleichheit in der frühen Kindheit. Soziale Arbeit in Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnabel, K. U. & Schwippert, K. (2000). Einflüsse sozialer und ethnischer Herkunft beim Übergang in die Sekundarstufe II und den Beruf. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit* (S. 261–281). Opladen: Leske + Budrich.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265–302). Münster: Waxmann.
- Stubbe, T. C., Tarelli, I. & Wendt, H. (2012). Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In W. Bos, H. Wendt, O. Köller & C. Selter (Hrsg.), *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 231–246). Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Stubbe, T. C. & Schwippert, K. (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 175–207). Münster: Waxmann.

Chancengleichheit in der Sackgasse

In der Kurzfassung des letzten Bildungsberichts heißt es: „Und auffällig sind die anhaltenden sozialen Disparitäten: Die Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen, ist unter denjenigen, die bereits aus einem akademisch vorgebildeten Elternhaus kommen, um ein Vielfaches höher als unter denjenigen, deren Eltern nicht über einen Hochschulabschluss verfügen“ (Autorengruppe Bildungsbericht, 2018a, S. 12): 79 % versus 24 % (S. 13). Noch deutlicher werden die Unterschiede, wenn man diesen Befund differenziert. Betrachtet man die ‚soziale Zusammensetzung der deutschen Bevölkerung nach Bildungsherkunft‘ (Eltern aller 18- bis unter 25-Jährigen nach höchstem Schul- und Ausbildungsabschluss beider Elternteile), dann befinden sich 28 % junger Menschen in der Kategorie ‚mindestens ein Elternteil mit akademischem Abschluss‘. Ihr Anteil an den Einschreibungen in die Hochschulen liegt allerdings bei 53 %. Gut die Hälfte der jungen Menschen lebt in Familien, in denen wenigstens ein Elternteil über einen beruflichen Abschluss verfügt, ihr Anteil an der frisch eingeschriebenen Studierendenschaft schrumpft allerdings auf 30 %. 6 % kommen aus Familien, in denen die Eltern keinen beruflichen Abschluss haben, sie machen nur 2 % der Neuankömmlinge an Hochschulen aus (Autorengruppe Bildungsbericht, 2018b, S. 156). Dass diejenigen, die trotz schlechter Chancen den Weg in die Hochschule finden, Präferenzen für weniger prestigereiche Fächer haben und durch kulturelle Unsicherheit und finanzielle Zwänge weiteren Behinderungen ausgesetzt sind, soll wenigstens noch erwähnt sein.

1. Skizzen zur Erklärung

Die Ungleichheit fällt nicht vom Himmel: „Die Chancen für den Hochschulbesuch sind das Ergebnis einer Auslese, die die gesamte Schulzeit hindurch mit einer je nach der sozialen Herkunft der Schüler unterschiedlichen Strenge gehandhabt wird; bei den unterprivilegierten Klassen führt dies ganz einfach zu *Eliminierung*“. Diese knappe und gleichzeitig bedeutungsvolle Erklärung findet sich in Bourdieus „Les Héritiers“ aus dem Jahr 1964 – hier in der deutschen Übersetzung (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 20; im Orig. kursiv). Auch wenn sich die Bildungssysteme unserer Länder unterscheiden und trotz verschiedener Bildungsreformen ist der grundsätzliche Befund erheblicher herkunftsbedingter Bildungsungleichheit auch nach 60 Jahren stabil.

Die Schule mit ihrer pädagogischen Perspektive ist quasi programmatisch auf die Ausklammerung der sozialen Herkunft der Kinder verpflichtet. Wenn alle gleich zu behandeln sind, verlieren die Effekte, die aus dem Einfluss der Herkunftsfamilien zu erklären sind, an Bedeutung. Selbst wenn Lehrerinnen und Leh-

rer während des Studiums von herkunftsspezifischer Sozialisation gehört haben, dürften gute oder besondere schulische Leistungen ihnen als „Begabung“ und „Talent“ der Kinder erscheinen. Können und Wissen der Kinder erscheinen als natürliche Eigenschaften, nicht als Ergebnisse von anregenden Lebensumständen, wie Defizite als Mangel an natürlicher Ausstattung und nicht als Mangel der sozialen Umstände erscheinen (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 82). Und auf diesem Trugschluss basieren die institutionellen Ausleseprozesse.

Die Realität der Chancenverteilung wirke sich auf subjektiver Ebene „tausendfach im alltäglichen Erfahrungsbereich aus. Auf diese Weise entsteht, entsprechend dem sozialen Milieu, die Vorstellung vom Studium als einer ‚unerreichbaren‘, ‚möglichen‘ oder ‚normalen‘ Zukunftsaussicht“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 22). Die objektiv niedrigen Bildungschancen der nicht privilegierten Klassen bleiben ihnen selbst also nicht verborgen, obwohl sie ihnen nicht bewusst sein müssen. Auf den ersten Blick klingt das auch ein wenig nach Boudon (1974), der die Genese von Bildungsungleichheit ebenfalls durch herkunftsabhängige Bildungswahlen erklärt. Allerdings benötigt er hierfür kein Konzept subjektiver Erwartungen, die (auch unbewusst) objektive Chancen widerspiegeln. Bildungswahlen basieren auf den objektiven Distanzen zwischen den Klassen in hierarchisch strukturierten Gesellschaften. Boudon wird häufig lediglich dann zitiert, wenn es um seine Unterscheidung von primären und sekundären Effekten, also Konsequenzen der Sozialisation der Individuen einerseits und rationalen Bildungswahlen andererseits geht. Seine komplexen mathematischen Modellierungen von Bildungsentscheidungen werden selten referiert, obwohl sie auf eindrucksvolle Weise zeigen, wie – ohne die Einführung sozialisationstheoretischer Annahmen – Bildungsungleichheit als direkter Effekt sozialer Ungleichheit in einem hierarchisch geordneten Bildungssystem erklärt werden kann.

Theoretische Debatten sollen hier nur so weit interessieren, als nunmehr die wichtigsten Erklärungen für die Erzeugung von Bildungsungleichheit wenigstens genannt sind (Böttcher, 1985; Böttcher & Klemm, 2000): Die Sozialisationstheorie will zeigen, wie unterschiedliche Bedingungen des Aufwachsens zu Dispositionen führen, die besser oder schlechter den schulischen Ansprüchen genügen. Der Ausleseauftrag der Schule führt zu einer institutionellen Diskriminierung derjenigen, die den Anforderungen der Schule weniger entsprechen. Theorien zu Bildungswahlen zeigen, dass Entscheidungen – selbst bei identischen Kompetenzen – herkunftsspezifisch erfolgen. An (wenigstens) diese drei Elemente einer Erklärung muss – mehr oder weniger robust – angeknüpft werden, wenn gefragt wird, ob und wie das Bildungssystem immanent fähig ist, Chancenungleichheit zu reduzieren.

2. Eine lange, erfolglose Geschichte

Bereits Anfang der 1960er Jahre hatte Georg Picht in seiner Artikelserie in der konservativen Wochenzeitung „Christ und Welt“ zwar insbesondere bildungsplanerische und bildungsökonomische Ambitionen, indem er in der Beschwörung einer Bildungskatastrophe auf den anstehenden Lehrermangel aufmerksam machte. Dabei wird häufig übersehen, dass er auch kritisierte, wie die deutsche Schule die Kinder breiter gesellschaftlicher Schichten von Bildung ausschließe. Unter der Überschrift „Schulpolitik: die Sozialpolitik von heute“ (Picht, 1964, S. 30 ff.) beklagte er „die Ungerechtigkeiten, die mit der Sozialauslese durch die Schule verbunden sind“ (S. 32). Solange Deutschland sich an den internationalen Vergleichsstudien beteiligt, wiesen auch diese neben dem Befund eher mittelmäßiger Schüler*innenleistungen die hohe soziale Selektivität nach (van Ackeren, 2002).

Knapp gesagt: Die Chancen eines Arbeiter*innenkindes, einen akademischen Bildungsweg einzuschlagen, lagen bei ca. 10 %, die eines Beamt*innenkindes hingegen bei 60–70 % (und in diese Sozialversicherungskategorie fielen bekanntlich auch Briefträger*innen und Polizist*innen – weshalb folglich die Chancen eines Professoren*innen- oder Lehrer*innenkindes mit dieser Zahl deutlich unterschätzt sind).

Die Debatten um die Bildungsbenachteiligung von – insbesondere – Arbeiter*innenkindern und Mädchen wurden in den 1970er Jahren nicht nur in akademischen Milieus intensiv geführt, sie wurden auch politisch aufgenommen. Aus wenigstens vier politischen Motiven heraus – so unterschiedlich wie kaum vorstellbar – gelangte das Thema in den 60er und 70er Jahren auf die „en-vogue-Liste“. Der moderne Liberalismus klagte Bildung als Bürgerrecht ein und schloss damit an die humanistische Tradition des Bildungsbegriffs an, der – wenn auch zu Zeiten der Aufklärung völlig utopisch, in prosperierenden modernen Gesellschaften jedoch durchaus realisierbar – unter Allgemeinbildung auch „Bildung für alle“ verstand. Die Bildungsökonomie erkannte den Wert der Bildung für die wirtschaftliche Entwicklung und schloss insbesondere an US-Amerikanische Debatten zur Humankapitaltheorie an. Die sozialdemokratische Tradition, die Bildungsrechte der Arbeiter*innen vertrat, hoffte, die im Weimarer Schulkompromiss getroffenen Entscheidung für eine nur vierjährige gemeinsame Grundschulzeit revidieren und Gesamtschulen als ersetzende Schulform einführen zu können. Und schließlich – viertens – gab es eine radikalere Fraktion von „Klassenkämpfer*innen“, der Bildungsbenachteiligung als ein Schwerpunktthema in einer umfassenden Kapitalismuskritik diene.

Ein Maßnahmenkatalog in der vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft herausgegebenen Schrift „Arbeiterkinder im Bildungssystem“ (BMBW, 1981) offenbart, dass seinerzeit an die Umsetzung von Programmen zur Reduktion von Ungleichheit gedacht wurde, die durchaus Forschungsbefunde reflektieren. Insbesondere war beabsichtigt, den Entscheidungszwang beim Übergang in die Sekundarstufe I und die damit verbundene schichtspezifische Selektion dadurch

zu vermeiden, dass das gegliederte Schulwesen durch eine Gesamtschule ersetzt werden sollte. Diese Idee blieb – im Westen Deutschlands – Illusion.

Eine weitere Idee war es, im Zuge einer didaktischen Neuorientierung die Lebenswirklichkeit und Erfahrungen von Arbeiter*innenkindern im Unterricht stärker zu berücksichtigen. Außerdem sollten Lernausgangslagen und Begabungsschwerpunkte der Schülerinnen und Schüler in differenzierender Unterrichtsorganisation und in individualisierenden Wahlmöglichkeiten Berücksichtigung finden. Auch diese Ideen, die nicht nur die Lernchancen von Kindern aus bildungsfernen Familien, sondern die darüber hinaus ganz generell die pädagogische Qualität der Schule verbessern sollten, veränderten zwar durchaus den schulischen Alltag, verfehlten aber eines ihrer wesentlichen Ziele: Auch sie brachten keinen Durchbruch beim Abbau herkunftsspezifischer Chancenungleichheit. Schließlich sollte ein veränderter Einsatz öffentlicher Ressourcen gleichheitsfördernd wirken: Allmähliche Einführung der Lehrmittelfreiheit, Erstattung von Schüler*innentransportkosten und die Gewährung von ‚verlorenen‘ öffentlichen Zuschüssen zum Lebensunterhalt von Schülerinnen und Schülern aus einkommensschwachen Familien waren die Mittel der Wahl. Auch diese Mittel wurden offenbar nicht im intendierten Sinne wirksam, zumal die staatliche Ausbildungsförderung nach kurzer Zeit lediglich als Teildarlehen gewährt wurde, wodurch sich durch Inanspruchnahme Verbindlichkeiten gegenüber dem Staat ergaben (Böttcher, Holtappels & Rösner, 1988). Selbst die Bildungsexpansion, die innerhalb weniger Jahre die Übergangsquoten zu den Gymnasien und Realschulen dramatisch anwachsen ließ, änderte nur wenig am weitgehenden Ausschluss der Kinder bildungsferner Schichten aus den Institutionen der „höheren“ Bildung. Vor allem aber die Verteilung der Chancen blieb unberührt.

Zu erwähnen ist, dass die konservative Gegenbewegung zur Kritik an Chancenungleichheit diesem den Begriff der Chancengerechtigkeit gegenüberstellte. Gerechtigkeit ist in einer die individuelle Freiheit und Leistung propagierenden Gesellschaft offenbar deutlich mehrheitsfähiger als der Gleichheitsbegriff, der sich auch sprachlich leicht zur Gleichmacherei umdeuten lässt. Der Gerechtigkeitsgedanke erlaubt nicht nur, er provoziert geradezu verschiedene inhaltliche Füllungen. Warum solle es gerecht sein, Kinder aus unteren sozialen Milieus stärker zu fördern als diejenigen, die besondere Begabungen auf einem Gebiet demonstrieren? Oder überhaupt: Warum sollte es ungerecht sein, alle Schülerinnen und Schülern vom ersten Schultag an gleich zu behandeln?

Man kann den Eindruck haben, dass das Thema Ungleichheit über längere Phasen deutlich weniger relevant wurde, sowohl wissenschaftlich wie politisch. Die deutsche Bildungspolitik hatte sich schon längst aus der Bildungsplanung und einer damit verbundenen Bildungsberichterstattung verabschiedet, als eine von der gewerkschaftsnahen Hans-Böckler-Stiftung unterstützte Forschungsarbeit versuchte, auch dieses Thema wieder auf die Tagesordnung zu bringen (Klemm, Böttcher, Block, Geiersbach, Jost & Weegen, 1990). Mittels frei verfügbarer statistischer und neu recherchierter Daten wurde hier auch gezeigt, wie sich die Benachteiligung

unterer sozialer Klassen durch das gesamte Bildungssystem zieht. Es erweist sich als System des Scheiterns, und dies mit massiven herkunftsspezifischen Variationen: Anfangen von Besuchsquoten des Kindergartens, der Verteilung auf die unterschiedlichen Bildungswege der allgemeinbildenden Schulen, über Berufswahlen, dem Abschieben in Warteschleifen, für die, die nicht unterkamen, über die Entscheidungen für oder gegen ein Studium und Studienfachwahlen – bis in die Weiterbildung, die, auch in ihren öffentlich finanzierten Teil, schwerpunktmäßig eben nicht daran arbeitete, diejenigen zu fördern, die durch das Netz der Bildung gefallen waren (Bellenberg & Klemm, 2000).

Auf Basis einer Sonderauswertung des Mikrozensus 1989, einer 1%-Stichprobe der Bevölkerung und damit auf Grundlage eines höchst verlässlichen statistischen Instrumentes, wurde erneut nachgewiesen, was aus den 1970er Jahren bekannt war: Nur etwa 10 von 100 Arbeiter*innenkindern besuchen einen zum Abitur führenden Bildungsweg – aber etwa 65 von 100 Beamten*innenkindern tun dies (Böttcher, 1991). Die Verknüpfung der Variablen soziale Lage, Alter der Kinder und vom Kind besuchte Schulform, worauf diese Auswertung beruhte, war später nicht mehr möglich, weil aus dem Fragebogen die Frage nach der Schulform eliminiert wurde; von einem größeren Protest aus der Wissenschaft ist nicht bekannt.

Der Mikrozensus ist auch Datenquelle für die Identifikation der „Kellerkinder“ des Bildungssystems (Klemm, 1991). Die ca. 8 % Schulabsolventen*innen, die – versteckt in einer Tabellenzeile der amtlichen Bildungsstatistik – jedes Jahr die Schule ohne Abschluss verlassen, stehen nur für einen Aspekt des strukturellen Ausschlusses von Sozial-, Lebens- und Glückschancen. Klemm zeigte, dass 14,4 % aller Angehörigen der Geburtsjahrgänge von 1960 bis 1971 keine abgeschlossene berufliche Ausbildung erreichten. Als besonders risikoreiche Bildungswege erwiesen sich der Auswertung zufolge Haupt- und Sonderschulen, die zumeist von Kindern der Arbeiter*innenklasse besucht werden. Nahezu drei Viertel der Jugendlichen ohne Ausbildung verfügten höchstens über einen Hauptschulabschluss.

3. PISA – und einige Folgen

PISA zeigte neben insgesamt mittelmäßigen Schüler*innenleistungen bekanntlich ebenfalls, dass sich an der Chancenverteilung zwischen ‚denen da unten‘ (Arbeiter*innen; EGP-Klassen V, VI, VII) und ‚denen da oben‘ (der oberen und unteren Dienstleistungsklassen; EGP-Klassen I und II) nichts verändert hat. Die Verkoppelung von Herkunft und Bildungserfolg ist in Deutschland besonders eng, aber weder die deutsche Bildungsforschung noch die Bildungspolitik hatten vor PISA aufgedeckt, dass der Anteil derjenigen 15-Jährigen, die nicht einmal oder gerade auf Grundschulniveau rechnen und/oder schreiben können, sich auf 25 % addiert. Man war hierzulande an Schüler*innenleistungen – technisch: Outcome-Daten – wenig interessiert. Diese Gruppe, die hierzulande als „Risikogruppe“ bezeichnet wird, so als ob sie ein Risiko wären und nicht die soziale und institutio-

nelle Diskriminierung sich für sie als Risiko erwiesen (im „Original“ wird deshalb von „students-at-risk“ gesprochen), wird jedes Jahr neu „in die Welt“ entlassen – als ob daran nichts zu ändern wäre.

Man kann hier durchaus von drei skandalösen Befunden sprechen, die sich eine reiche demokratische Gesellschaft nicht leisten dürfte: der durchgängige Befund einer Unterproduktion, also eine suboptimale Transformation von Ressourcen in Ergebnisse, die Perpetuierung und Legitimierung sozialer Ungleichheit im und durch das Bildungswesen und schließlich die Tatsache, dass in mehr als 50 Jahren daran nichts geändert wurde. Die Frage, wie der Stillstand in den letzten Dekaden des 20. Jahrhunderts zu erklären ist, soll hier nicht verfolgt werden. Stattdessen sollen wenigstens skizzenhaft einige der Maßnahmen angesprochen werden, die im neuen Jahrtausend als Antwort auf die PISA-Befunde initiiert wurden und sich auch die Aufgabe gestellt hatten, Benachteiligung zu reduzieren.

3.1 Jüngere Maßnahmen zur Reduktion von Bildungsungleichheit

Nachdem die enge Koppelung von Herkunft und Bildungserfolg mit dem Programme for International Student Assessment zur Jahrhundertwende erneut belegt wurde, waren Bekundungen aus Politik und Erziehungswissenschaft kaum noch zu zählen, die die Notwendigkeit von gezielten Interventionen forderten. Selbst die Familien- und Jugendpolitik des Bundes, die noch weniger schulpolitische Kompetenz hat als das Bundesbildungsministerium, trat massiv auf: „Bildungs- und damit Lebenschancen sind in Deutschland wie in kaum einem anderen Land von sozialen und ökonomischen, geschlechtsspezifischen, ethnischen, kulturellen und sprachlichen Bedingungen abhängig“ (BMFSFJ, 2006, S. 11). Die damalige Ministerin versprach im Namen der Bundesregierung, dass es zu den vordringlichen Zielen gehöre, das derzeit selektive Bildungssystem umzugestalten. Ist dieser „Nationale Aktionsplan“, der sogar vielen Fachleuten unbekannt geblieben ist, ein paradigmatisches Beispiel für großspurige und leere Versprechen der Politik?

Eine der mit großem Aufwand betriebenen politischen Aktivitäten war die Einführung von Bildungsstandards. Diese Idee fügt sich in die neue strategische Überlegung ein, die Leistungen der Schüler*innen überprüfen zu wollen. Angesichts der massiven Wissenslücken hinsichtlich der Ergebnisse des schulischen Aufwands ist dieses Vorhaben gut begründbar. Freilich hat die Politik nicht zur Kenntnis genommen, dass Bildungsstandards tiefe Wurzeln in der auf die Reduktion von Bildungsungleichheit abzielenden „standards based reform“ in den USA haben (O’Day, 2008). Bildungsstandards sollten formulieren, was alle Schüler*innen wissen und können sollten. Statt in diesem Sinne verbindliche Bildungsstandards zu realisieren, arbeitet die deutsche Pädagogik aufgrund politischer Entscheidungen mit Regelstandards, die bereits im Begriff signalisieren, dass sie eben lediglich „in der Regel“ erreicht werden müssen. Ein Verfehlen von Standards ist letztlich das Problem der Schüler*innenschaft. Und es ist klar, von

welchen sozialen Milieus Schlechtleistungen besonders zu erwarten sind. Standards sind zudem schulformspezifisch formuliert worden und zementieren damit die schulische Strukturhierarchie auch didaktisch. Sie sind zudem so unpräzise, dass ihre inhaltliche Füllung den Einzelschulen oder gar, beim Fehlen schulischer Curricula, der einzelnen Lehrkraft überlassen wird.

Dass die Einzelschulen tatsächlich den Auftrag zur Erstellung schuleigener Curricula erhielten, folgt der strategischen Vorstellung, Schulen mehr Verantwortung zu übertragen. Fend beschreibt sie so: „Einmal geht es um eine Vergrößerung der Autonomie der einzelnen Schule, die gewissermaßen als ‚Betrieb‘ konzipiert wird, und zum anderen um eine neue Form von Controlling, von Rechenschaftslegung und der Dokumentation der erbrachten Leistungen“ (2008, S. 109; Hervorhebungen im Original). Diese versuchte Kopie der dezentralen Unternehmensführung führt leicht zu einer Konkurrenzsituation zwischen den „betrieblichen“ Einheiten, die wahrscheinlich nicht dadurch zu gewinnen ist, dass pädagogische Energie in die spezifische Förderung derjenigen investiert wird, die Schwierigkeiten haben, das schulische Angebot für die Erweiterung ihrer Kompetenzen zu nutzen.

Ein Element des Bildungsmonitoring, das Fend mit den Begriffen Controlling und Rechenschaft einfängt, sind Vergleichsuntersuchungen der Schüler*innenleistungen. Zwar wird hierbei die Idee des „fairen“ Vergleichs aufgenommen, indem Leistungsmessungen der Schulen in Relation zu ihren Bedingungen gesetzt werden. Aber was hilft das den Schülerinnen und Schülern in Schulen, die es aufgrund der Zusammensetzung ihrer Schüler*innenschaft schwer haben? Der faire Vergleich entlastet belastete Schulen hinsichtlich ihrer Selbstdarstellung und Rechtfertigung. Das Verfahren ändert aber nichts an den tatsächlichen unterdurchschnittlichen Leistungen der Schüler*innenschaft aus bildungsfernen Milieus. Anreize, hier besonders aktiv zu werden sind marginal, Unterstützungen für solche Schulen fallen allenfalls rudimentär aus. Eine Leistungszulage von 300,- € monatlich für Lehrkräfte an sogenannten Brennpunktschulen oder eine zusätzliche Stelle für soziale Arbeiter*innen dürften allenfalls ein wenig „unterstützend“ wirken, eine echte Veränderung wird so nicht erreicht.

Das wohl dominanteste Verfahren zur Begutachtung der Schulen während der letzten 10 Jahre war die Schulinspektion. Abgesehen davon, dass Inspektionen die selbstgesteckten Ziele einer Qualitätsentwicklung von Schulorganisation und Unterricht weitestgehend verfehlen, fällt auf, dass die Prüfdimension „Maßnahmen zur Reduktion von Bildungsungleichheit“ keine Rolle in den Qualitätstableaus der Bundesländer spielen (Kotthoff, Böttcher & Nickel, 2016).

Letztlich bleiben im Konzept der „Autonomie“ die Leistungsverbesserung und die besondere Förderung benachteiligter Schüler*innen im Verantwortungsbereich der Einzelschule, die weitestgehend auf sich allein gestellt ist. Strategische Unterstützung aus Politik und Verwaltung bleibt aus, wie auch der erste Schritt nicht getan wird, nämlich überhaupt zu ermitteln, welche Probleme eben nicht in

der Schule und durch die schulischen Akteur*innen erfolgreich bearbeitet werden können.

Auch der Ausbau des Angebots an Ganztagschulen hatte nicht nur frauen- und arbeitsmarktpolitische Motive, die Verbesserung von Bildungschancen war und ist ebenfalls eine intendierte, wenn auch weit verfehlte Wirkung (Hascher, Idel, Reh, Thole & Tillmann, 2015). Die Liste von Maßnahmen, die von größeren politischen und kleineren, von gemeinwohlverbundenen Organisationen, getragen werden, welche in ihren Selbstbeschreibungen Bildungsbenachteiligung beklagen und ihre Überwindung als pädagogischen Auftrag formulieren, dürfte lang sein. Für die meisten dieser Maßnahmen wird gelten, dass sie diesen Aspekt ihres Versprechens spätestens in der Umsetzung leise verschwinden ließen und Evaluationen der Wirkungen nicht stattfanden. Das stillschweigende Verdrängen der als so wesentlich herausgestellten Ungleichheitsfrage gelingt besonders gut dadurch, dass in der jüngeren Vergangenheit die Uminterpretation des Ungleichheitstatbestandes und die Notwendigkeit gezielter Interventionen in den Auftrag individueller Förderung erfolgte.

3.2 Individuelle statt gezielter Förderung: die pädagogische und die soziologische Perspektive

Während Anfang der 2000er Jahre der Befund der Bildungsungleichheit noch allenthalben beklagt und als zentraler Gegenstand einer Reformnotwendigkeit benannt wurde, änderte sich das relativ schnell und lautlos: keine Kritik aus einer alternativen politischen Perspektive, kein Protest aus der Bildungsforschung. Statt einer gezielten Förderung der Kinder aus schwierigen Verhältnissen wird nunmehr die Idee der „individuellen Förderung“ in das Zentrum pädagogischen Denkens gestellt. Dies geschieht in harmonischer Unterstützung durch die „Übersetzung“ der statistisch belegten Ungleichheit in eine intuitiv „sympathische“, aber inhaltlich undefinierte Ungerechtigkeit. In einem intuitiven Verständnis von Gerechtigkeit kann es als geradezu sträflich erscheinen, spezifische und womöglich besonders kostenintensive Maßnahmen für eine benachteiligte, aber eben auch als wenig „begabt“ erscheinende Gruppe bereitzustellen. Wenigstens im gleichen Umfang müssten besondere Mittel für diejenigen zur Verfügung stehen, die als besonders begabt identifiziert werden. Aber diese Klassifikation des*der Unbegabten oder des/der Begabten verschweigt wie selbstverständlich die sozioökonomischen Wurzeln der Differenz sind. Eine solcherart gerechtigkeitsgebundene Mittelallokation, die die Bedingungen von „Begabung“ versteckt und verschweigt, dass diese Zielgruppe der „verkannten Talente“ in aller Regel den höheren Milieus entstammt, verfolgt das Gegenteil einer auf Ausgleich von ‚Benachteiligung durch Herkunft‘ zielenden Bildungspolitik. Anders als die Parole der ‚Ausschöpfung von Begabungsreserven‘ der Debatten in den 1970er Jahren, geht es hier nicht um die Idee, in den Gruppen derjenigen, die das Bildungssystem eliminiert hatte, diejenigen aufzuspüren,

die eine zweite oder dritte Chancen verdient haben. Die soziologische Sicht auf Bildung wird aufgegeben. Und der neue Leitbegriff muss diesen Tatbestand nicht einmal tarnen: individuelle statt sozialer Förderung. Individuelle Förderung gilt allen gleichermaßen, die Förderung benachteiligter Klassen oder Gruppen erfordert gezielte, positiv diskriminierende Programme.

4. Mögliche pädagogische Programme zur Reduzierung sozioökonomisch bedingter Chancenungleichheit

Stellen wir uns vor, eine strategische Entscheidung zugunsten einer Prioritäten-
setzung für die Förderung der Kinder aus sozioökonomisch abgehängten Milieus
wäre getroffen, was wären Maßnahmen, die begründet Erfolg versprechen kön-
nen? Vier solcher Programme sollen im Folgenden skizziert, keinesfalls differen-
ziert beschrieben werden. Sie beschränken sich auf den Bereich der allgemein
bildenden Schulen. Diese Programme könnten auch dazu beitragen, besondere
Begabungen zu identifizieren, insbesondere solche, die aufgrund der Herkunft
der Begabten, selten erkannt werden. Hinzu kommt, dass es in sozioökonomisch
abgehängten Milieus wenige Eltern gibt, die das Selbstbewusstsein haben, die
schulischen Probleme ihrer Kinder durch ihre von der Schule ignorierte besondere
Begabung zu erklären. Eine Maßnahme liegt gewissermaßen über diesen vier (und
allen weiteren denkbaren) (sozial-)pädagogischen Programmen. Sie beruht auf der
festen Überzeugung, dass pädagogische Interventionen sich einer professionellen
Bewertung stellen müssen. Professionelle Evaluationen sind in der Bildung und
der sozialen Arbeit allerdings eine Seltenheit (Nüsken & Böttcher, 2018; Böttcher,
2019). Die hier skizzierten Maßnahmen beziehen sich auf eine herkunftssensible
Pädagogik, die verbindliche Beschreibung von Bildungsinhalten, schulstrukturelle
Überlegungen und eine merkliche Neuorientierung der Allokation von Ressour-
cen.

4.1 Eine soziologisch-reflexive Pädagogik

Weil die Pädagogik im Dunkeln lässt, dass privilegierte Schüler*innen schulisch
relevante Vorteile gewissermaßen en passant im Milieu der Familie erwerben,
erscheint deren Erfolg als individueller Erfolg, als Begabung. Eine Chance zur
Durchbrechung des Systems läge womöglich in einer Pädagogik, die es sich zur
zentralen Aufgabe macht, das von den Schüler*innen Erwartete auch tatsächlich
zu vermitteln. An der Richtigkeit dieser alten These von Bourdieu und Passeron
dürfte auch aktuell wenig Zweifel bestehen: „Bei der augenblicklichen Beschaffen-
heit der Gesellschaft und der pädagogischen Traditionen bleibt die Vermittlung
der intellektuellen Techniken und Denkgewohnheiten, auf denen das Bildungswe-
sen aufbaut, in erster Linie dem Familienmilieu vorbehalten“ (Bourdieu & Passe-

ron, 1971, S. 88). In der Sprache der Bildungsökonomie spricht man von „externer Produktion“. Die daraus abgeleitete Forderung lautet, dem einen größeren Stellenwert zu geben, was „rational und technisch durch methodisches Lernen erworben werden kann“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 88). Oelkers machte darauf mit diesen Worten aufmerksam: „Die Schule nutzt viele Elternanstrengungen, ohne dafür zu bezahlen, während sie die externen Benachteiligungen nicht ausgleicht“ (1997, S. 147).

Die hier vorgeschlagene Pädagogik müsste möglichst früh einsetzen und eine zentrale Variable bei der Reproduktion von Ungleichheit außer Kraft setzen, nämlich die unausgesprochene Erwartung der Schule, schon vorauszusetzen, was sie eigentlich lehren sollte: Bereits in der Elementarbildung sollte es zu einem gezielten „Erlernen der Grundkenntnisse kommen, die die Grundschule stillschweigend bei ihren Schülern voraussetzt, angefangen beim Verständnis und Gebrauch der gemeinsamen Landessprache und verschiedener sprachlicher und graphischer Techniken“ (Collège de France, 1987, S. 268).

Dass eine Pädagogik, die Benachteiligungen nicht verschweigt, sondern geradezu penetrant aufspürt und benennt, erfolgreich sein kann, zeigen uns die Gleichheitsgewinne, die durch die erziehungswissenschaftliche Frauenforschung – besonders im Paradigma der „Reflexiven Koedukation“ – zu verzeichnen sind. Diese Erfolge legen es nahe, eine systematische Pädagogik zur Reduktion herkunftsbedingter Chancenungleichheit als „soziologisch-reflexive Pädagogik“ zu bezeichnen.

4.2 Relevante und verbindliche Bildungsstandards und Kerncurricula

Die augenblickliche Politik der Bildungsstandards vergibt die Chance einer wirkungsvollen Politik der Chancengleichheit. Diese bedarf nämlich Bildungsstandards für eine Grundbildung, die klar, knapp, anspruchsvoll und verbindlich sind (vgl. auch Klieme et al., 2003). Die im Kontext der sog. empirischen Wende eingeführten Standards sind das Gegenteil. Typische Beispiele: „Schüler müssen kritisch lesen können“ oder: „Schüler müssen mathematische Konzepte angemessen anwenden können“ (vgl. Böttcher, 2018).

Verbindliche Standards würden sich auf wesentliche Inhalte konzentrieren, sie müssen aber auch anspruchsvoll sein, weil sie die Absicht verfolgen, das zu definieren, was alle jungen Menschen lernen müssen, um in der modernen Gesellschaft partizipationsfähig zu sein und über ein Fundament und ein Motiv fürs Weiterlernen zu verfügen – das, was man als moderne Grundbildung verstehen kann. Standards müssen deshalb verbindlich sein, weil sie für alle Kinder und Jugendlichen gelten müssen und nicht à priori eine Gruppe von Kindern als unfähig abgeschrieben werden dürfen.

Solche „starken“ Standards verhindern einen pädagogischen Voluntarismus und Subjektivismus, der die Erwartungen an die Kinder und Jugendlichen insbesondere aus bildungsfernen Schichten reduziert. In einem vagen Rahmenkonzept

von Standards erfolgt die Formulierung von Zielen und Aufgaben letztlich ungeordnet und zufällig. Mangelnde Fairness entsteht so geradezu zwangsläufig. Starke Standards hingegen tragen dazu bei, dass alle Kinder – unabhängig von ihrer Herkunft – mit dem gleichen anspruchsvollen akademischen Curriculum konfrontiert werden (AFT, 1996; Böttcher, 2003).

Der als unverzichtbar angenommene Kern, der ja nicht nur normativ ist, sondern dessen Beschreibung auch empirisch ermittelbar ist, wird insbesondere im Falle sozialer Benachteiligung nicht im Alltag vermittelt. Jede wirkliche Demokratisierung setzt voraus, dass das, was zum erfolgreichen Erwerb von Bildung gebraucht wird, da gelehrt wird, wo die Unterprivilegierten dafür die einzige Chance haben. Kinder aus bildungsfernen Schichten haben ausschließlich in der Schule Gelegenheit, den gesellschaftlichen Kernbestand an Wissen zu erwerben, der nötig für eine kritisch-kompetente Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ist und ihnen die Chance gibt, ihrem sozialen Schicksal zu entkommen.

Das Argument, dass manche Kinder solche Standards gar nicht erreichen können, ist empirisch problematisch. Projekte wie „Tripod“ oder „Accelerated Schools“, die sich dadurch auszeichneten, benachteiligte Kinder nicht mit verwässerten, sondern im Gegenteil mit besonders anspruchsvollen Curricula zu unterrichten, waren – empirisch belegt – sehr erfolgreich (Schiller & Muller, 2003; Willms, 2003). Es ist aber auch pädagogisch sehr bedenklich: Wozu eine Pädagogik als wissenschaftsbasierte Disziplin, die à priori vor einer Aufgabe kapituliert, die der ehemalige Präsident der US-Amerikanischen Lehrgewerkschaft AFT, Albert Shanker, auf eine knappe Formel brachte: „All can learn“?

4.3 Deutlich revidierte Mittelallokation

Finanzielle Mittel sind begrenzt, ein kosteneffektiver Umgang mit Ressourcen ist zwingend (Sachverständigenrat Bildung, 1998). Der öffentliche Mitteleinsatz im Bildungswesen führt zu einer systematischen Subventionierung derjenigen, die erfolgreich sind, er privilegiert die Privilegierten und er benachteiligt die Benachteiligten. Der wesentlich durch Elternbeiträge finanzierte vorschulische Bereich ist vom Standpunkt einer an Chancengleichheit orientierten Bildungspolitik problematisch, wenn trotz Berücksichtigung der Familieneinkommen, ärmere Populationen von einem Besuch von KiTas abgeschreckt oder ausgeschlossen werden. Eine vollständige Kostenbefreiung ist allerdings angesichts der Mittelknappheit nicht ratsam, weil hierdurch Entlastungen vor allem bei denen wirksam werden, die darauf nicht unbedingt angewiesen sind.

Auch mit Blick auf die Hochschulbildung, insbesondere den Masterstudien-gang, der ja auf einem ersten beruflichen Abschluss aufbaut, ist der Tatbestand einer faktischen Kostenfreiheit wiederum vor allem zum Vorteil der sozialen Klassen, die ihre Kinder erfolgreich bis auf dieses Niveau gebracht haben. Diese Frage ist auch deshalb zu diskutieren, weil angesichts des weitgehenden Verzichts

auf Studiengebühren deutsche Hochschulen zu Magneten für ausländische Studierende, vorwiegend aus privilegierten Milieus der Herkunftsländer, geworden sind.

Generell gilt, dass Maßnahmen nötig wären, die gegen den Automatismus gerichtet sind, wonach Erfolg im Bildungswesen durch einen höheren Ressourcenaufwand belohnt wird. Der Hinweis auf eine alternative Allokation zielt nicht nur auf direkte Umsteuerung finanzieller Mittel. In der Zeit erhöhter Flüchtlingszahlen war auffällig, dass dem deutschen Gymnasium ermöglicht wurde, sich notwendigen Verpflichtungen zu entziehen. Die schwierigen pädagogischen Aufgaben wurden den Schulen übertragen, die ohnehin in relativ schwierigen Lagen arbeiteten. Aktuell, in der Zeit akuten Lehrer*innenmangels, hört man von Beobachter*innen der Szene, dass Quer- und Seiteneinsteiger*innen vor allem in „Brennpunkten“ eingesetzt werden.

Wer hingegen will, dass die besten Lehrkräfte in die Schulen mit den schwierigsten Arbeitsbedingungen kommen, wird wiederum hinreichend große finanzielle Anreizstrukturen schaffen müssen, intrinsische Motivation wird hier nicht ausreichen. Mehr Ressourcen müssten auch dafür eingesetzt werden, Kompetenzen zu entwickeln, die eine soziologisch-reflektierte Pädagogik ermöglichen sowie solche Maßnahmen zu fördern, die in soliden Programmevaluationen ihre Wirksamkeit belegen konnten.

4.4 Äußere und innere Strukturveränderungen zum Abbau der Nachbildung der Sozialstruktur

In Deutschland wird wohl niemand an die Abschaffung der Hierarchie der Schulformen glauben. Trotz Entwicklungen von der „Dreigliedrigkeit“ zu einer „Zweigliedrigkeit“ wird ja nicht die Hierarchie der Bildungsgänge abgeschafft. Auch bleibt das Prinzip einer „Überweisung nach unten“ weitgehend unberührt. Es ließen sich jedoch Regeln denken, die die Abstufung auf jeweils niedrigere Schularten wenigstens erschweren: Förderung statt Relegation.

Die innere Hierarchie der deutschen Schulsysteme legt es den Lehrerinnen und Lehrern geradezu nahe, Schülerinnen und Schüler abzustufen, wenn sie vermeintlich nicht „passen“. Man entledigt sich ihrer und weiß sie dennoch in „Pädagogenhand“. Insofern hat man sie ja nicht wirklich ‚aufgegeben‘, nur abgegeben.

Im Prinzip lebt das System „innerer Schichtung“ auf eher unausgesprochenen Annahmen, wonach, was als „Theorie“ zählt, einen höheren Stellenwert hat als das „Reale“ oder das „Praktische“. Das Theoretische hat auch keine Grenzen im Praktischen. Beispiele lassen sich finden, wenn auch die Gymnasiasten Shakespeare lesen müssen, die einem Gespräch im „Coach and Horses“ im Londoner East End nicht folgen könnten oder wenn auch diejenigen, die Schwierigkeiten mit einfachen Gleichungen haben, sich nun mit „Multiplikation einer Matrix mit einem Vektor“ befassen müssen. Und selbst die Tatsache, dass viele Intellektuelle mit ihren schlechten Mathematikkenntnissen kokettieren, führt nicht dazu, die-

sem Fach im Kontext allgemeiner Bildung eine neue – lebenspraktische – Rolle zu geben. Eher verstärkt die spielerische Souveränität mit eigener Unfähigkeit die Unantastbarkeit der Dominanz dieses Faches.

Nur in Ansätzen nachvollziehbar ist, warum es auch eine Hierarchie der Fremdsprachen gibt. Es gibt offenbar gute, weniger gute und schließlich die schulisch unsichtbaren Sprachen. Und gerade letztere sind die Sprachen, die häufig ökonomisch schlechtgestellte Kinder mit Migrationshintergrund mitbringen. In Deutschland wird die zweite Fremdsprache oft zum Problem für schulische Aufsteiger, während in anderen vergleichbaren Staaten fremde Sprachen so gut wie keine Rolle spielen.

Womöglich ist es auch angebracht, aus der Perspektive der hier diskutierten Chancenungleichheit mehr als inkrementell über die fachliche Struktur nachzudenken. Auch wenn Wolfgang Klafki in der Schulpädagogik mit der Idee der Schlüsselprobleme als zentralen Gegenständen der schulischen Bildung große Zustimmung erhielt, praktisch waren seine Ideen offenbar zu viel Avantgarde.

Auch die den schulischen Alltag durchziehenden regelmäßigen Testungen und Abfragungen zum Zwecke gerichtsfester Hierarchisierung durch Benotungen ist offenbar eine pädagogische Konvention, die unhinterfragt ist. Der Befreiungsschrei von Alice Cooper: „School's Out Forever“ ist deshalb so gut nachzuvollziehen, weil den Menschen nach der Schule – selbst in funktional bedeutenden gesellschaftlichen Subsystemen – diese permanente und massive Prüfungsdrohung erspart bleibt, die wir den Kindern und Jugendlichen zumuten.

5. Der andere Blick

Eine Politik der Reduktion von herkunftsbedingter Bildungsungleichheit bedürfte sicherlich breiter Unterstützung, einem Bildungsmarketing, das über den Bildungsbereich hinausgeht: Bildung als Sozialprogramm. Eine klare Priorisierung der Aufgabe, diejenigen massiv zu fördern, für die – trotz anderslautender Bekennnisse – im allgemeinbildenden Schulsystem nicht nur nichts getan wird, sondern die weiterhin systematisch benachteiligt werden. Die relative Erfolglosigkeit, die wir beim Abbau schichtspezifischer Chancenungleichheit konstatieren müssen, mag vielfältige Ursachen haben. Nicht nur, dass manche Maßnahme allenfalls halbherzig ergriffen wurde, auch die Untauglichkeit bestimmter Instrumente ist nicht auszuschließen. Mehr aber ist anzunehmen, dass eine notwendige breite gesellschaftliche Unterstützung fehlt.

Es gibt keine soziale Bewegung, die auf Ausgleich drängt. Diejenigen, die vom Bildungssystem profitieren, werden auch keinen Grund sehen, Initiativen zu ergreifen. Auch wenn aus dieser Richtung gelegentliche Schulkritik zu hören ist, sie greift das Thema Ungleichheit nicht an. Wieso auch, denn man kann sich letztlich auf die eigenen Fähigkeiten verlassen, seinen Nachwuchs für die Schule und ihre

Anforderungen hinreichend fit zu machen. Das Privileg ist aus dieser Sicht auch verdient.

Auch die Verlierer werden kaum lautstark protestieren. Das ist die subjektive Dimension der Benachteiligung: Die soziale Reproduktion durch die Eliminierung bildungsferner Schichten erfolgt wirkungsvoll, wie die Statistik belegt, gleichwohl „sanft“, wie die fast selbstverständliche Akzeptanz dieses Befundes zeigt. Die Erfolgreichen und die Gescheiterten glauben gleichermaßen an natürliche Fähigkeiten und die Legitimität der Ergebnisse.

Die objektive Dimension wird deutlich, wenn wir zu Bourdieu und Passeron zurückkommen. In ihrem Konzept der „Relativen Autonomie“ (1971, S. 190 ff.) zeigen sie, dass alles Innerschulische nur mit Blick auf den Klassencharakter ihrer Funktion analysiert werden kann: „Keine Funktion des Bildungswesens [kann] unabhängig von einem gegebenen Zustand der Struktur der Klassenbeziehungen bestimmt werden“ (S. 198).

Diese soziologische Sicht ignoriert nicht die Bedeutung des Pädagogischen. Die Notwendigkeit „guter“ Pädagogik ist unbestritten. Allerdings verbietet sie die naive Unterstellung der pädagogischen Autonomie des Bildungswesens, seiner Organisation und seiner Didaktik. Durch die Ignorierung der Klassenfunktion übersetzt sie soziale Ungleichheit nicht nur in Bildungsungleichheit, sondern sie verschleiert diesen Tatbestand und legitimiert so das Ergebnis.

Wir richten den Blick wenigstens kurz über die Verwobenheit von Klassenstruktur und Schulsystem hinaus: Wer will, dass Bildungsungleichheit reduziert wird, sollte nicht zu allererst das Bildungssystem im Haftung nehmen. Wenn schwierige Bedingungen des Aufwachsens die wesentliche Erklärung für Bildungsungleichheit sind, müssen diese Bedingungen verändert werden. Diese einfache Wahrheit kannte das Bundesbildungsministerium bereits in einer Schrift aus den 1980er Jahren. Dort heißt es, Maßnahmen, die der Reduktion der Benachteiligung von Arbeiter*innenkindern im Bildungswesen dienen sollten, dürften sich demnach nicht nur auf den engeren Bereich der Bildungspolitik beschränken (BMBW, 1981, S. 80).

Es ist unwahrscheinlich, dass jede deutsche Lehrerin oder jeder deutsche Lehrer bestimmte Probleme erkennt, die manche Schüler*innen trotz hoher Intelligenz und besonderer Fähigkeiten in Bereichen haben, die in der Schule kaum auffallen. Dass einschlägige Defizite in Ausbildung und entsprechend in den Kompetenzen vieler Lehrer*innen bestehen, ist durchaus problematisch und rechtfertigt den Protest von Eltern betroffener Kinder und die der Experten und Expertinnen in der Wissenschaft, die sich unter der Überschrift der Begabungsforschung versammeln.

Wahrscheinlich ist jedoch, dass dann, wenn ein privilegiertes Elternhaus hinter diesen Fällen steht, das Schicksal fehlbewerteter Kinder noch nicht besiegelt ist. Deshalb sollte man sich um die Kinder sorgen, denen die Schule systematisch nicht nur Bildungschancen, sondern damit in hohem Maße verknüpft auch Lebenschancen verweigert, weil sie in Bildungsferne und unter finanzieller Enge

aufwachsen. Dabei muss diese größere Sorge gar nicht mit der deutlich größeren Quantität dieser Gruppe begründet werden.

Literatur

- Ackeren, I. van (2002). Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich. *Die Deutsche Schule*, 2, 157–175.
- American Federation of Teachers (AFT) (1996). *Setting strong Standards*. Washington D.C.
- Autorengruppe Bildungsbericht (2018a). *Bildung in Deutschland kompakt*. Abgerufen von <https://www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht> [16.01.2020].
- Autorengruppe Bildungsbericht (2018b). *Bildung in Deutschland*. Abgerufen von <https://www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht> [16.01.2020].
- Bellenberg, G. & Klemm, K. (2000). Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In H.G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch für Schulentwicklung. Band 11* (S. 51–75). Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Societies*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. & Passeron, C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Böttcher, W. (1985). *Ungleichheit im Bildungswesen. Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und handlungstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung*. Bochum: Schallwig Verlag.
- Böttcher, W. (1991). Soziale Auslese im Bildungswesen. *Die Deutsche Schule*, 2, 151–161.
- Böttcher, W. (2003). Kerncurricula und die Steuerung der Allgemeinbildenden Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. Beiheft, 215–233.
- Böttcher, W. (2018). Standards, die keine sind, oder: Vom Unterschreiten eines Plans. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Können ohne Wissen? Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in der Praxis* (S. 27–36). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Böttcher, W. (2019). Schulverwaltung und Schulpolitik als Auftraggebende und Gegenstände von Evaluation. In C. Buhren, G. Klein & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 72–86). Beltz: Weinheim.
- Böttcher, W., Holtappels, H. G. & Rösner, E. (1988). *Wer kann sich Studieren noch leisten?* Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Böttcher, W. & Klemm, K. (2000). Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner, E. & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts* (S. 11–44). Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hrsg.) (1981). *Arbeiterkinder im Bildungssystem*. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2006). *Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010*. Baden-Baden: Koelblin-Fortuna-Druck. Abgerufen von <https://www.bmfsfj.de/blob/94404/5aa28b65de1e080ce2b48076380f90b1/nap-nationaler-aktionsplan-data.pdf> [16.01.2020].

- Collège de France (1987). Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft. In S. Müller-Rolli (Hrsg.), *Das Bildungswesen der Zukunft* (S. 253–282). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Weinheim [u. a.]: Juventa. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Hascher, T., Idel, T.-S., Reh, S., Thole, W. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2015). *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft*. Op-laden [u. a.]: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdfogt5>
- Klemm, K. (1991). Jugendliche ohne Ausbildung. Die „Kellerkinder“ der Bildungsexpansion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 887–898.
- Klemm, K., Böttcher, W., Block, R., Geiersbach, F.-W., Jost, W. & Weegen, M. (1990). *Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen*. Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Klieme, E. et al. (2003). *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (BMBF). Abgerufen von http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/Materialien/BT/Expertise_Bildungsstandards.pdf [16.01.2020].
- Kotthoff, H.-G., Böttcher, W. & Nickel, J. (2016). Die ‚Schulinspektion‘ zwischen Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 325–359). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_12
- Nüsken, D. & Böttcher, W. (2018). *Was leisten die Erziehungshilfen? Eine einführende Übersicht zu Studien und Evaluationen der HzE*. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.
- O’Day, J. (2008). Standards-Based reform – Promises, Pitfalls, and Potential Lessons from the U.S. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 107–127). Münster: Waxmann.
- Oelkers, J. (1997). Die Aufgaben der Schule und der effektive Einsatz ihrer Ressourcen. In W. Böttcher, H. Weishaupt & M. Weiß (Hrsg.), *Wege zu einer neuen Bildungsökonomie: Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten* (S. 142–160). Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Walter.
- Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung (1998). *Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung*. Düsseldorf.
- Schiller, K.S. & Muller, C. (2003). Raising the bar and equity? Effects of state high school graduation requirements and accountability policies on students’ mathematics course taking. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (3), 299–318. DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737025003299>
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School – A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Berlin.

Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten – Die zunehmende Betriebsblindheit im Disparitätendiskurs der empirischen Bildungsforschung¹

I. Inspizierte und ignorierte Differenzen

Seit zwei Jahrzehnten ist in allen Large-Scale-Studien wie PISA, TIMSS oder den Ländervergleichen des IQB der Bericht von Leistungsdisparitäten ein zentrales Element der Berichterlegung. Dabei werden Leistungsdisparitäten – neben den Vergleichen auf Schulart-, Länder- und Staatenebene – in den immer gleichen Differenzkategorien (Geschlecht, soziale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit, neuerdings auch sonderpädagogische Förderbedürftigkeit) abgebildet. Gegen Ende der Pflichtschulzeit sind feststellbare mittlere Leistungsunterschiede zwischen Kategorienausprägungen Grund zur Besorgnis und Ausgangspunkt für Ungleichheits- und Ungerechtigkeitsdiskurse, gefolgt von realen oder symbolischen bildungspolitischen Programmen zur ihrer Reduzierung. Leistungsheterogenität, so will es scheinen, ist im Bildungswesen abbaupflichtig, sobald eine Assoziation mit einem askriptiven Merkmal auffällt, das zu einer Liste von kategorialen Merkmalen unter Beobachtung gehört. Dabei gibt es historisch leicht erklärbare Konjunkturen: Konfessionsunterschiede fanden noch bis in die 1990er Jahre ihren Weg in den pädagogischen Diskurs, haben aber im Zuge des generellen Säkularisierungstrends an Bedeutung (und somit ihren Monitoringstatus) verloren. Aus dem Rampenlicht getreten ist auch der Stadt-Land-Unterschied, der in den Anfangsjahren der alten Bundesrepublik noch eine Schlüsselkategorie für Ungleichheitsdiskurse in der Bildungsbeteiligung war. Heute ist es der regional-demographische Wandel, unter dem diese traditionelle Kategorie verhandelt wird, mit dem Fokus auf der Schwierigkeit, in agrarisch geprägten Regionen mit abnehmender (junger) Bevölkerung hinreichend differenzierte Schulstrukturen im Sekundarschulbereich und zunehmend auch im Primarbereich vorzuhalten.

Andererseits spielten Unterschiede in der ethnischen Herkunft im datengestützten Bildungsdiskurs der Bundesrepublik lange eine erstaunlich untergeordnete Rolle, was mitunter damit begründet wurde, dass die Kategorie „Ausländerkinder“ in der Bevölkerungsstatistik nicht trennscharf zu definieren war: Spätaussiedlerkinder waren formal Deutsche, türkische Kinder der 2. Generation noch Ausländer, obwohl sie – vermeintlich – integriert waren. Völlig im Dunkeln saß man, wenn man nach den Schulkarrieren von Kindern mit einem Elternteil ausländischer Herkunft fragte. Erst mit der Konstruktion des – dann auch abgestuften

1 Dieser Artikel erschien im Original als Erstdruck in der *Zeitschrift für Pädagogik* (Ausgabe 1/2018, S. 71–79) ISSN 0044-3247.

– Merkmals „Migrationshintergrund“ hat die empirische Bildungsforschung seit PISA eine hinreichend trennscharfe Kategorie, die Ungleichheitstatbestände in den Leistungsergebnissen oder der Bildungsbeteiligung differenziert abbilden kann.

Historisch betrachtet gibt es neben einer Kontinuität der Kategorien (Geschlecht, sozioökonomische Herkunft) also auch einige Bewegung, die gesellschaftlichen und politischen Wandel spiegeln. In einer inzwischen auf Dauer gestellten Bildungsberichtserstattung in Deutschland, die zudem Kompatibilität mit internationalen Berichtskategorien haben soll, drängt sich der Eindruck auf, es bestünde inzwischen ein allgemeiner Konsens bezüglich der „wichtigsten“ Kategorien, der nicht nur bildungspolitisch, sondern auch pädagogisch begründbar ist.

Doch ist die eingangs aufgeführte Liste unter dem Gesichtspunkt der Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit forschungspraktisch und bildungspolitisch tatsächlich hinreichend, oder übersieht man in diesem Set Merkmale, die ebenfalls das Potential haben, problematische Bildungsungleichheit zu generieren und somit ein Monitoring rechtfertigen könnten? Wie sicher können wir z. B. sein, dass sich Links- und Rechtshändige in ihrem Bildungserfolg nicht unterscheiden oder Kinder systematisch benachteiligt werden, die aufgrund der Stichtagsregelung ein Jahr später eingeschult werden als solche, die fast gleichalt sind? Haben Jugendliche bessere oder schlechtere Kompetenzverläufe, wenn sie früh (oder spät) in die Pubertät kommen? Sind Kinder benachteiligt, die regionales Idiom statt Hochdeutsch sprechen? Wie stark ist der Mobilitätsnachteil für Kinder, die mehrfach innerhalb und zwischen Bundesländern umgezogen sind? Werden übergewichtige Kinder und homosexuelle Jugendliche im Unterricht diskriminiert mit der Folge systematisch niedrigerer Kompetenzen? Wirkt sich diese Diskriminierung auch langfristig auf die schulischen Kompetenzen aus? Diese und viele weitere Merkmale (z. B. Familienkonstellation, Gesundheitsbelastungen in der häuslichen Umwelt, z. B. durch Feinstaub, lokale Verfügbarkeit von Breitbandinternetzugang) sind gelegentlich Gegenstand empirischer Studien und doch entziehen sie sich aus unterschiedlichen Gründen regelmäßigem Monitoring und somit dem breiteren bildungspolitischen Diskurs zu Bildungsgerechtigkeit. Pragmatische Fragen der Messbarkeit (z. B. des Pubertätsstatus), oder der zeitlichen Stabilität (z. B. Internetverfügbarkeit, Fluchthintergrund) stellen Empiriker vor Herausforderungen, doch unüberwindbar für ein systematisches Monitoring wären sie nicht.

Auch wenn das Argument überzogen wäre zu behaupten, in unserer Gesellschaft würden Ungleichheitstatbestände im Bildungserfolg in Hinblick auf alle Variablen nonchalant toleriert, die nicht Teil des quasi standardisierten nationalen Monitorings sind, so ist andererseits offensichtlich, dass die „Short-list“ askriptiver Kategorien unter Beobachtung auf ein normatives Verständnis von Bildungsgerechtigkeit verweist, das primär bildungspolitisch, vielleicht auch bildungssoziologisch, aber nicht *genuin pädagogisch* geprägt ist: Bildungsungleichheit aufgrund des elterlichen Wohlstands ist mit dem Grundgesetz unvereinbar, erkennbar z. B. am Sonderungsverbot für Privatschulen Art 7(4) GG, und steht in Konflikt mit Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Recht auf Bildung).

Auch Bildungsungleichheiten nach Geschlecht, ethnischer und nationaler Herkunft, Glauben und Behinderung (Art 3(3) GG) und Familienkonstellation (Art 6(5) GG) wären kaum mit dem Grundgesetz vereinbar, wenn sie als direkt vom Schulwesen produziert angesehen werden müssten. Für die geschlechtsbezogenen Disparitäten nimmt das Grundgesetz den Staat sogar in die Pflicht, auf ihren Abbau hinzuwirken (Art 3(2) GG).

Dass Rechtsnormen Ungleichbehandlung hinsichtlich zentraler demographischer Kategorien untersagen, ist eine nicht zu unterschätzende historische Errungenschaft, auch wenn sie, betrachtet über den gesamten Bildungsverlauf, in der Praxis mit anderen Rechtsgütern konkurriert, wie z. B. dem Schutz von Eigentum und Erbrecht (Art. 14 GG); hierdurch sind die Hürden für eine beruflichen Karriere wohl deutlich niedriger gestellt, wenn jemand die Ausbildung im elterlichen Betrieb beginnt. Aus der Perspektive demokratischer Gleichheits- und Gleichbehandlungsnormen mag es daher problematisch erscheinen, dass am Ende einer (Aus-)Bildungskarriere Sozialstatus, Berufsprestige, und Einkommen der Kinder mit dem ihrer Eltern korrelieren. Doch die genuin pädagogische Sicht ist ein wenig nuancierter und steht in einem interessanten Spannungsverhältnis zur klassischen bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung, die auf Boudons Unterscheidung in primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft basiert (Boudon, 1974). In diese Unterscheidung sind primäre Effekte solche, wo materielle Bedingungen der Privilegierten zu besseren Schulleistungen führen, sei es z. B. durch privat finanzierte Eliteschulen mit fähigerem Personal oder durch den Tutor, den sich weniger Bemittelte für ihre Kinder nicht leisten können. Sekundäre Effekte sind demnach solche, die sich durch herkunftsspezifisches Entscheidungsverhalten im Bildungsverlauf ergeben. In der deutschen Diskussion ist der „Klassiker“ für sekundäre Effekte der Übergang auf die Sekundarstufe I, wo sich elterlicher Bildungshintergrund regelmäßig als Prädiktor für den Übergang auf das Gymnasium zeigt, auch wenn man Leistungskriterien statistisch kontrolliert (vgl. Baumert & Maaz, 2010; Ditton, 2010). An diesem weichenstellenden Moment im Bildungsverlauf sind pädagogische und bildungssoziologische Argumentation kongruent. Es ist schwer zu begründen, warum Kinder mit sehr guten Schulleistungen aus der Unterschicht nicht mit gleicher Wahrscheinlichkeit auf das Gymnasium gehen sollten. Allerdings spielt an dieser frühen Bildungsweiche der Wunsch des Kindes sowohl für die Entscheidung selbst als auch in der bildungssoziologischen Betrachtung bestenfalls eine untergeordnete Rolle – sieht man einmal davon ab, dass einige Eltern bereit sind zu berücksichtigen, dass ihre Kinder Freundschaften durch unterschiedliche Schulwahl nicht aufs Spiel setzen wollen.

Doch im weiteren Verlauf der Bildungskarriere wird es zunehmend schwieriger, soziologische und pädagogische Perspektive in Einklang zu bringen, was auf einen grundlegenden Unterschied verweist. Denn in allen klassischen pädagogischen Bildungstheorien (von Rousseau bis Klafki) liegt der Fokus auf dem Prozess der Erziehung und Bildung selbst und nicht bloß auf ihrem berufs- und lebenspraktischen Resultat. Der Begriff von Bildung ist eng mit dem Begriff der

Autonomie (früher: Mündigkeit) verknüpft und nur recht lose mit dem Begriff von „Kompetenzen“, dem Kernkonzept des augenblicklich vorherrschenden Paradigmas der empirischen Bildungsforschung. Die Differenz zwischen dem weiterreichenden Konzept von Bildung und einem verengten Kompetenzbegriff definiert das Spannungsfeld zwischen empirischer Bildungsforschung und Kernkonzepten der Allgemeinen Pädagogik (Cortina, 2016). Denn je autonomer (mündiger) die Jugendlichen werden, desto mehr fallen sie potenziell vernünftige, vielleicht auch manchmal törichte, aber doch selbstverantwortete Entscheidungen. Am Ende der Pflichtschulzeit und der Sekundarstufe II, also an den nächsten wichtigen Bildungsweichen lassen sich wiederum „Herkunftseffekte“ empirisch nachweisen, z. B. hinsichtlich der Entscheidung „Lehre nach der Realschule oder Besuch einer Oberstufe?“, „Aufnahme des Studiums oder andere Ausbildung nach dem Abitur?“.

Aus pädagogischer Sicht aber gibt es keinen zwingenden Grund, warum an dieser Stelle primär die gezeigten Leistungen oder gemessenen Kompetenzen (allein) entscheidend sein sollten. An dieser Stelle spielt in jedem Einzelfall ein komplexes Netz von Reflexionen eine Rolle, in denen (wahrgenommene) Kompetenzen sicher eine wichtige Rolle spielen, aber eben auch – und möglicherweise durchschlagender – Aspekte der Identitätsentwicklung wie Berufsbildidentifikationen oder internalisierte Familientraditionen. Wenn eine Abiturientin sich entscheidet, trotz guter Noten in Mathematik und Physik lieber auf ein Konservatorium zu gehen, um Solofagottistin zu werden, mag dies zu einer Korrelation zwischen dem Studium von MINT-Fächern und Geschlecht beitragen. Für Bildungssoziologen mag dies problematisch erscheinen, aus pädagogischer Sicht nur dann, wenn die Abiturientin sich nicht autonom oder zumindest reflektiert entschieden hat, z. B. weil sie sich über die Tragweite ihrer Entscheidung nicht bewusst war oder im Grunde lediglich geschlechtsstereotypen elterlichen Introjekten gefolgt ist. Ein junger Mann, der sehr gut in der Schule ist und nach dem mittleren Abschluss auf die gymnasiale Oberstufe gehen könnte, entscheidet sich dafür, im elterlichen Bauernhof einzusteigen, um ihn langfristig zu übernehmen. Nachdem eine junge Frau aus einer akademischen Familie zunächst eine kaufmännische Lehre gemacht hat, bemerkt sie, dass eine Karriere ab einem bestimmten Punkt ein betriebswirtschaftliches Studium verlangt und entscheidet sich für ein Studium. In solchen Biographien sind in der ein oder anderen Form die berufsbiographischen Profile und Bildungsaspirationen der Eltern eingewoben, woraus sich ein systematischer intergenerativer Zusammenhang des Sozial- und Bildungsstatus ergibt („Bildungsvererbung“). Doch ist das wirklich ein Grund zur Besorgnis? Aus pädagogischer Sicht nur dann, wenn der Vater Zwang oder psychischen Druck auf seinen Sohn ausgeübt hat oder die Eltern der Kauffrau Vorhaltungen gemacht haben, dass sie „nur“ einen Ausbildungsabschluss hat. Dies *kann* alles der Fall sein – *muss* es aber nicht. Wirklich autonome Entscheidungen sind pädagogisch von Wert, nicht die Minimierung von Bildungsvererbung *per se* – außer dies ist selbst ein reflektiertes Bildungsziel einzelner Individuen.

Pädagogische Theorie ist immanent teleologisch, d.h. von der Perspektive eines idealisierten Zielzustandes definiert, von dem heraus pädagogische Prozesse abgeleitet werden, die ihren Niederschlag nicht zuletzt im Schulwesen mit seinem Curriculum und seinen Interaktionsformen findet. Auch im pädagogischen Zusammenhang werden Idealzustände und vorgefundene Praxis kritisch kontrastiert. Das Vorenthalten oder „Aussperren“ von Bildung gehört in jeder erdenklichen Hinsicht sicher dazu (schichtenspezifischer Schulzugang, Verbot von Studium für Frauen, etc.) wie auch eine mangelhafte pädagogische Professionalität von Lehrkräften. Eine Nullkorrelation zwischen Eltern und Kindern hinsichtlich Bildungsabschluss, Berufswahl, Status und Einkommen gehört nicht dazu, jedenfalls nicht kategorisch.

Das teleologische Prinzip macht pädagogische Theorie normativ und in vielen Diskursen somit leicht angreifbar. Im vorliegenden Zusammenhang aber zeigt sich hier ihre Stärke, da die pädagogische Perspektive die Grenzen einer ausschließlich bildungssoziologischen Analyse aufzeigt. Sie tut dies gerade im Hinblick auf die sekundären sozialen Herkunftseffekte sowie auf diejenigen Disparitäten anderer askriptiver Merkmale (wie z.B. Zuwanderungshintergrund, Geschlecht), auf die man die Unterscheidung in primäre und sekundäre Effekte generalisieren kann. Denn aus korrelativen Kennwerten bzw. der Aufschlüsselung von Lernergebnissen nach askriptiven Merkmalen am Ende eines Bildungsprozesses lassen sich nur Mutmaßungen über den zugrunde liegenden Prozess machen. Es mag richtig sein, wenn Becker und Hadjar (2017) feststellen, dass sowohl primäre als auch sekundäre Effekte meritokratischen Prinzipien widersprechen. Doch zumindest sekundäre Herkunftseffekte widersprechen nicht notwendigerweise pädagogischen Prinzipien. „Bei gleicher Leistung entscheiden sich höhere Sozialschichten in der Regel auch für weiterführenden Bildungsgänge“ stellen Becker und Hadjar fest (2017, S. 41). Das mag soziologisch angemessen formuliert sein. Aus pädagogischer Sicht bleibt das Subjekt des Satzes ein eigentümlicher Homunkulus – es sind nicht Sozialschichten die Entscheidungen fällen, sondern unterschiedliche, aber dennoch identifizierbare Individuen. Am Übergang in die Sekundarstufe sind es zumeist die Eltern, später die (hoffentlich) autonomen jungen Erwachsenen, die gelernt haben, viele Aspekte ihrer eigenen Biographie abzuwägen, Ambiguitäten zu ertragen und sich mitunter über das meritokratische Prinzip selbstbestimmt hinwegzusetzen.

Es erscheint nützlich, an dieser Stelle die vereinfachende Unterscheidung von pädagogisch illegitimen und legitimen Differenzen einzuführen um darauf aufbauend zu zeigen, dass empirisch gefundene Disparitäten vor allem dann als illegitim gelten können, wenn sie dem fundamentalen Prinzip autonomen Handelns widersprechen. Bildungskarrieren einer Generation, die Geschlechterstereotype oder die soziale Schichtung ihrer Elterngeneration reproduzieren, können illegitime Unterschiede darstellen, müssen es aber nicht, wenn sie auf selbstreflexiven (autopoetischen) Entscheidungen beruhen.

II. Legitime und illegitime Differenzen

Aus der eingangs genannten aktuellen Liste von Differenzkategorien dürfte es nur dem sonderpädagogischen Förderbedarf „gestattet“ sein, Leistungsheterogenität zu erzeugen, allerdings mit dem Caveat, diese im Zeitverlauf abzubauen, d. h. Leistungskonvergenz zu erzeugen.

Während für das pädagogische Handeln der Lehrkraft Homogenität im Kompetenzniveau der Lerngruppe von Nutzen ist, weil sie didaktische Abläufe vereinfacht, ist Leistungsheterogenität dennoch konstitutiv für die Schule in all jenen Zusammenhängen, in denen das meritokratische Prinzip Entscheidungen legitimiert. Wo immer die Schule Selektion und Allokation anbaut, wie z. B. durch Zeugnisnoten oder Zertifikate mit Berechtigungscharakter, sind die absoluten Leistungsunterschiede maßgeblich – es gibt keinen Dispens für die Zugehörigkeit zu einer demographischen Kategorie, die illegitime Leistungsunterschiede verursacht. Das universelle Prinzip der Gleichbehandlung verlangt, dass ohne Ansehen der Person basierend auf gezeigter Leistung über den Stand des Lernerfolges geurteilt wird.

Selbst im Idealfall bestehen also durchaus Leistungsunterschiede, z. B. am Ende der Sekundarstufe, die aber wünschenswerterweise weder mit Geschlecht, sozioökonomischer Schicht noch ethnischer Herkunft in Zusammenhang stehen, sondern lediglich andere – nämlich legitime – Gründe haben. Legitim erscheinen Unterschiede, wenn sie in der schulischen wie außerschulischen Lerninvestition begründet sind, sowie eventuell Unterschiede in der Auffassungsgabe („Begabung“) oder im Talent (z. B. in der Musikerziehung). In der Praxis erzeugen legitime wie illegitime Kausalfaktoren Leistungsvarianz. Analytisch lassen sich diese beiden Varianzkomponenten zumindest grundsätzlich trennen, statistisch – wenn auch nur grob – durch die multiple Regression, in der die illegitimen Faktoren in die Vorhersagegleichung aufgenommen werden und deren Effekte geschätzt werden (= „konstant gehalten werden“). Die Residualvarianz entspricht dann derjenigen Variabilität, die pädagogisch, wenn auch nicht immer wünschenswert, so doch zumindest legitim erscheint.

Aus dem statistischen Modell lassen sich zwei relevante Rückschlüsse ziehen: Zum einen erlaubt ein solches Modell, meritokratische Entscheidungen im Prinzip „fair“ zu machen, d. h. getrennt für die kategorialen Stufen der Merkmale, die illegitime Leistungsheterogenität erzeugen. Es mag eher abwegig erscheinen, die Notenskala entsprechend dem statistisch bestimmten negativen Effekt (Malus) anzupassen, z. B. für Kinder mit Migrationshintergrund wenn die Berechtigung zum Übergang auf die (gymnasiale) Oberstufe an den Notendurchschnitt des MSA gebunden ist. Faktisch aber hat dieser Ansatz in (West-)Deutschland eine lange Tradition bei der zentralen Vergabe von Studienplätzen, wo mit Bonus-/Malus-Werten Unterschiede in der Abiturbenotungspraxis der Bundesländer ausgeglichen werden, das auf demselben statistischen Prinzip beruhte.

Zum anderen basiert das statistische Modell der multiplen Regression auf einer Voraussetzung, die auch eine logische Implikation für das zugrunde liegende Argument hat: Das Modell unterstellt, dass die Kontrollvariablen (hier: illegitime Heterogenitätsursachen) nicht mit dem Residuum (Kombination legitimer Effekte) korrelieren, d. h. die askriptiven Merkmale, die Leistungsunterschiede verursachen, obwohl sie es nicht sollten, nicht mit den legitimen Ursachen konfundiert sind. Das mag eine plausible Annahme sein in Hinblick auf Begabungsunterschiede (legitim) und ethnische Zugehörigkeit (illegitim), wird aber sehr fraglich bei den lerninvestitionsbezogenen Heterogenitätsursachen. Wenn sich eine Schülerin in Mathematik mehr anstrengt, weil im Elternhaus schulische Bildung einen hohen Stellenwert hat, so sind die sozioökonomischen Unterschiede je nach Betrachtung legitim (unmittelbare Ursache: Unterschiede in der Lernanstrengung) oder illegitim (Benachteiligung durch geringe Bildungsaspiration der Eltern in der Unterschicht).

Für den Diskurs zu Fragen der Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit hat dies zur Folge, dass die deskriptive Auffächerung durchschnittlicher Kompetenzen nach Kategorienausprägung – je nach Tiefgang des kausalen Regresses – auf ganz unterschiedlich komplexe Kausalmechanismen verweist, die auf legitime oder illegitime Heterogenitätsursachen zurückgehen, bzw. eine Kombination aus beidem. Es erscheint normativ vertretbar, für die Mathematikleistungen in der achten Klasse Geschlechterunterschiede zu skandalisieren, selbst wenn sie auf Unterschieden in der Lernmotivation beruhen, weil erwartet wird, dass die Schule auf dieser Altersstufe geschlechtsspezifischen Leistungsprofilen entgegensteuert. Schwieriger wird es, wenn sich ähnliche Geschlechterunterschiede in der Physikkompetenz in der gymnasialen Oberstufe zeigen, die sich primär durch geschlechtsspezifische Wahl des entsprechenden Leistungskurses erklären. Erst kürzlich hat Baumert (2016) mit Verweis auf Goldthorpe (2001) die problematischen Folgen gekennzeichnet, wenn man aus den üblichen Disparitätenanalysen unter Ausblendung des handlungs- und entscheidungsfähigen Subjekts unmittelbar bildungspolitische Handlungsanleitungen zu generieren versucht. Interessengesteuerte, auf autonomen Entscheidungen basierende Leistungsheterogenität wird im Verlauf der Schulzeit legitim, auch dann, wenn sie mit askriptiven Merkmalen konfundiert sind.

Schlussbemerkung

Es geht im vorliegenden Beitrag nicht darum, den Indikatorwert, den merkmalsgebunden Leistungsdisparitäten für Bildungsungleichheiten besitzen, in apologetischer Absicht in Abrede zu stellen. Es geht vielmehr darum, auf das implizite meritokratische Bildungsmodell zu verweisen, das der Berichterlegung zum Thema Bildungsungleichheiten in den großen Schulleistungsstudien quasi verdinglicht zugrunde liegt. Es erscheint vertretbar, für Bildungsprozesse bis zu einem bestimmten Punkt zu fordern, dass Heterogenität nicht mit bestimmten askrip-

tiven Merkmalen assoziiert ist. Das kann aber nicht für den Bildungsverlauf als Ganzes gelten, weil zunehmend auch legitime Heterogenitätsursachen mit diesen demographischen Charakteristika korreliert sind, je mehr die Heterogenität auf autonomen Entscheidungen basiert, die wiederum auf komplexe Abwägungsprozesse während der jugendlichen Identitätsentwicklung verweisen (Tenorth, 2016). Letztlich kann der Beitrag nur versuchen, mehr intellektuelle Beweglichkeit im bildungspolitischen und empirisch-bildungswissenschaftlichen Disparitätendiskurs anzumahnen.

Literatur

- Baumert, J. (2016). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 215–253.
- Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (S. 159–179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2017). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 37–62). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley.
- Cortina, K. S. (2016). Kompetenz, Bildung und Literalität. Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. *Erziehungswissenschaft*. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte: Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 29–42). Opladen: Barbara Budrich.
- Ditton, H. (2010). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 247–275). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Goldthorpe, J. H. (2001). Causation, statistics, and sociology. *European Sociological Review*, 17, 1–20.
- Tenorth, H.-E. (2016). Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, Sonderheft 1, 45–71.

Victor Müller-Oppliger

„Abgehängt“ ... „unerkannt“ ... „einsam an der Spitze“?

Bildungsgerechtigkeit durch potenzialorientierte
Lernarchitekturen in heterogenen Lerngemeinschaften

1. Bildungsgerechtigkeit – ein demokratisches Bildungsversprechen

Das Demokratieverständnis unserer Gesellschaft basiert auf dem humanistischen Bekenntnis zur Verschiedenartigkeit aber Gleichwertigkeit aller Menschen. Die Dignität des Einzelnen und der Anspruch auf Teilhabe sind Versprechen demokratischer Gesellschaften. Dies beinhaltet – in Übereinstimmung mit der internationalen „Erklärung von Salamanca“ der UNESCO (1994) und den daran anschließenden Bildungsgesetzen – den Anspruch jedes Menschen auf eine seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten angemessene Bildung. Die Förderung individueller Begabungen aller Kinder und Jugendlichen mit ihren vielfältigen Fähigkeiten und Bedürfnissen sind deshalb untrennbar mit bildungsdemokratischen Grundwerten verbunden. Inklusion als Vorstellung einer pluralen Gesellschaft ohne Ausgrenzung, mit der die Menschen sich identifizieren, trifft sich mit dem Recht, auf eine der Person (mit deren individuellen Möglichkeiten) gerechte (Aus-)Bildung. Ein verantwortungsbewusstes Bildungssystem befähigt junge Menschen zur optimalen Umsetzung ihrer Begabungspotenziale; einerseits zu deren persönlicher Selbstrealisierung, andererseits aus Verantwortungsbewusstsein gegenüber einer gemeinsam zu gestaltenden künftigen Gesellschaft, die auf Exzellenz und Expertise angewiesen ist. Dabei reduziert Schule sich nicht nur auf Wissensvermittlung. Vielmehr versteht sie sich auch als Ort persönlicher, sozialer und gesellschaftspolitischer Bildung im Sinne eines „democratic playground“ (Dewey, 1993; Sliwka, 2008; Reich, 2014).

Unter den Gesichtspunkten zur Bildungsgerechtigkeit und einer nachhaltigen Bildung weist der Bildungsbericht 2018 der OECD auf die Dringlichkeit hin, die Begabungen aller zu fördern und dabei die Bildungskluft aufgrund sozioökonomischer Gegebenheiten und Benachteiligungen durch soziokulturelle Herkunft vermehrt auszugleichen. Dies nicht zuletzt mit dem Blick auf die derzeit enormen Veränderungen der Berufswelten (Digitalisierung) und deren fundamentale Auswirkungen auf erforderliche Kompetenzen zur Lebensgestaltung künftiger Generationen (Bakhshi, Downing, Osborne & Schneider, 2017; Daheim & Wintermann, 2016).

2. „Bad News“ – fragwürdige Selektionsentscheide und Risikogruppen

Zentrale Brennpunkte der Kritik am derzeitigen Schulsystem umfassen fehlende Angebote der Frühförderung, die Praktiken der Einschulung und spätere Aufteilung von Lernenden in vermeintlich homogene Leistungszüge der Sekundarschulstufe ebenso wie tradierte Formen der Methodik und Didaktik zur Gestaltung von Lernprozessen, aber auch die gängigen Formen normativer Leistungsbewertung und fragwürdiger Selektionspraktiken, die Ansprüchen an personalisiertes Lernen und individuellen Lernerfolgen nicht gerecht werden. Seitens der Sozialpolitik wird auf fehlende Betreuungssysteme der Vier- bis Sechsjährigen und für Kinder von Alleinerziehenden hingewiesen (Anger & Orth, 2016), aber auch auf mangelhafte Kompensationsstrategien und Angebote zum Ausgleich von Bildungsbenachteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen (Hart & Risley, 2003; Stamm, 2009; OECD, 2016).

Unter dem Aspekt einer gegliederten Sekundarschule weist unter anderem Kronig (2007) mit seiner Forschung zur „systematischen Zufälligkeit des Bildungssystems“ auf die prekäre Situation hin, dass die Schulartzuweisung aufgrund fragwürdiger Bewertungspraktiken und Verzerrungen zu 85 % zufällig ist. Die meritokratische Grauzone, ist abhängig von Lehrpersonen mit spezifischen Erwartungen und Bewertungsmethoden, unterschiedlichen Lern- und Bezugsgruppen sowie lokalen und institutionellen Gegebenheiten. Besonders dramatisch hinsichtlich (zu) niedriger Zuweisungsentscheide zeigt sich die Situation für fremdsprachige, männliche Schüler. Lediglich 15 % der Schülerinnen und Schüler würden von ihren Leistungen her an unterschiedlichen Orten der selben Schulart zugeordnet.

Zusätzlich weist die Begabungsforschung auf sogenannte Risikogruppen von Kindern und Jugendlichen hin, deren Begabungspotenziale oft unerkannt bleiben und die deshalb nicht ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden: Fremdsprachige, sozial Benachteiligte und Bildungsferne, stille Lernende mit wenig Selbstvertrauen (die sich nicht äußern, um nicht aufzufallen), Lernende, die unter dysfunktionalem Perfektionismus leiden, besonders originelle und lebhaftere Kinder (denen Unerwartetes in den Sinn kommt, das eher als Störung denn als kreativer Beitrag zum Unterricht gewertet wird), Minderleister (Underachiever) aus Unterforderung oder mit mangelhaften Fähigkeiten zur Selbststeuerung, manchmal auch hypersensible Kinder (Overexcitability), die unter bestimmten schulischen Situationen leiden. Besonderes Augenmerk verdienen auch sogenannte „Twice Exceptionals“, Schülerinnen und Schüler, die trotz Hochbegabungspotenzialen gleichzeitig Lern- oder Verhaltensdefizite aufweisen (Baum, Schader & Oven, 2017).

Wenn Bildungsgerechtigkeit verstanden wird als „dem Kind und seinen Potenzialen gerecht zu werden“, dann bedeutet dies, dass auch solche verdeckten Potenziale von wachsenden Lehrpersonen und mit Methoden einer Pädagogischen Diagnostik identifiziert werden, damit alle Lernenden ihre Begabungen erkennen und in entsprechende Leistung und Anerkennung umsetzen können.

3. **Bildungsgerechtigkeit orientiert sich an einem dynamischen Menschenbild**

Nach wie vor wird vielerorts (in Medien ebenso wie in Schulen) von sogenannten „Hochbegabten“ gesprochen. Diese Alltagsformulierung erscheint nicht unproblematisch, wenn davon ausgegangen wird, dass Sprache ein Ausdruck impliziter Alltagstheorien ist. Die Verwendung der Zuschreibung von „hochbegabt“ als Personenmerkmal legt die Vermutung nahe, dass implizit noch allzu oft gedacht ist, Begabung sei im Individuum alleine zu verorten, sozusagen als Ausdruck eines „Goldenen Chromosoms“ (Renzulli, 1978; Renzulli & Reis, 2014). Damit wird unterstellt, dass Kinder als hochbegabt geboren werden und daraus gefolgert werden kann „einmal hochbegabt – immer hochbegabt“.

Eine solche Sichtweise kann den Blick auf die Tatsache verstellen, dass zwar Begabungspotenziale in Menschen angelegt sind, dass diese sich aber nur unter bestimmten Bedingungen und zu bestimmten Zeiten zur Hochleistung resp. Exzellenz entwickeln. Soziale Einflüsse wie Stimulanz durch das Umfeld, soziale Resonanz und Anerkennung können deren positive Entwicklung begünstigen oder auch verunmöglichen. Das grundlegende „Drei-Ringe-Konzept“ von Renzulli (1978) verdeutlicht diese dynamische Sichtweise in Abkehr zu früheren genuin interpretierten statischen Intelligenzvorstellungen. Das Modell verweist mit dem „Houndstooth-Ansatz“ auf die Dynamik zwischen Begabungspotenzialen der Person und mitentscheidenden sozialen Einflüssen und Interaktionen zur Realisierung von Hochbegabung. Diese systemisch begründete Grundlage steht in Übereinstimmung mit den aktuell akzeptierten Theorien zum Zusammenspiel von „nature and nurture“. Sie fordert Begabungsforschende und -fördernde heraus, sich nicht einseitig an der Personzuschreibung von Begabungen zu orientieren, sondern den Blick auf die Bedingungen und Interaktionen auszuweiten, welche Begabungspotenziale erkennen und zu entwickeln vermögen. Vom Blick auf genuin „Hochbegabte“, die gesucht werden, wendet sich die Sichtweise hin zur Herausforderung, eine „begabenden Schule“ zu gestalten, die Potenziale entdeckt, freilegt und zur Realisierung in Form von Leistung, Anerkennung und Wertereflection befähigt.

Hochleistung kann sich entwickeln als ein Produkt aus personal günstigen Voraussetzungen (Begabungspotenziale), soziokulturellen Gelingensbedingungen, Lernbedingungen (eines Bildungssystems) und Leistungskonventionen (der Definition, was als Leistung anerkannt wird). Auf Schule und Bildung bezogen drängt sich dazu die Frage auf, ob die oft normativen Lernbedingungen ausreichend auf die Wahrnehmung und Förderung individueller Begabungspotenziale und Profilierung der Lernenden ausgerichtet sind. Aber auch, ob das, was in der Schule als Leistung definiert wird (vielfach Reproduktion von deklarativem Fachwissen) dem Leistungsverständnis der realen Umwelt mit ihren Anforderungen an prozedurales Handlungswissen, produktive Kreativität, Problemlöseverhalten sowie Sozial- und Reflexionskompetenzen noch in Übereinstimmung steht.

4. Der dramatische Fehlschluss „Gleichheit gleich Gerechtigkeit“ oder „Bildungsgerechtigkeit als steter Diskurs“

4.1 Die Gleichbehandlung von Ungleichem produziert Bildungsverlierer

Tradierte gesellschaftliche Vorstellungen legitimieren sich oft unbewusst aus der Maxime der französischen Revolution von 1789 („liberté, égalité, fraternité“) und der daran anschließenden Menschenrechtserklärung (UN, 1948): „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren...“. „Gleichheit“ (in Würde und Rechten) wurde allerdings zu keiner Zeit der Menschheitsgeschichte so verstanden, dass alle Menschen gleich denken, fühlen, handeln und lernen würden. Seltsamerweise hat sich dennoch mit der Institutionalisierung der Schule der Gedanke eingeschlichen, dass die Gleichheit (in der Behandlung) lauter Ungleiches (von sozialer Herkunft und Bildungspotenzialen her) der Gerechtigkeit entspreche. Diese verhängnisvolle Verwechslung von Gleichheit mit Gerechtigkeit prägt weite Teile einer nach wie vor verbreiteten Unterrichtsdidaktik der Gleichschaltung und der Organisation von uniformen Lernstrukturen mit weitgehend entpersonalisierten, auf dem Vergleich individueller Leistungen basierenden und oft scheinobjektiven Formen der Leistungsbewertung.

Zunehmend wird in Schulen die noch immer weitverbreitete „7-G-Methode“ (Helmke, 2013) der Unterweisung (Lauter „Ungleiche“ lernen nach gleichen Zielsetzungen, Methoden, unter gleichen Bedingungen, mit gleichen Materialien, in gleicher zeitlicher Taktung und mit gleicher Unterstützung mit einer abschließend für alle gleichen Prüfung) als nicht zielführend erkannt. Sie vermag im „low-end“-Bereich nur ungenügend, soziale oder kulturelle Bildungsbenachteiligung zu kompensieren, diskriminiert und stigmatisiert oft weniger erfolgreiche Lernende und bewirkt damit teilweise eher Lernverdrossenheit als positive Einstellungen zu prospektivem lebenslangem Lernen (Ditton, 2007). Gleichzeitig verpasst die Orientierung an uniformen Klassenlernzielen, die sich an durchschnittlichen Erwartungsnormen orientieren, im „high-end“-Bereich zu oft, spezielle Fähigkeiten oder Interessen einzelner Schülerinnen und Schüler so zu erkennen und zu fördern, dass aus Talenten entsprechende (Hoch-)Leistungen entstehen.

Mit wachsendem Bewusstsein über die negativen Folgen der normativen Didaktik weicht diese zunehmend einer an der Person der Lernenden ausgerichteten „Ermöglichungs- und Diskursdidaktik“ (Arnold & Gomez Tutor, 2007; Reich, 2004; Siebert, 2005), die auf den Erkenntnissen der Neuropsychologie und zum Aufbau von Wissen und Kompetenzen (konstruktivistisches Lehr-/Lernverständnis) der letzten Jahrzehnte fundiert. Diese wird zur stimmigen lerntheoretischen Grundlage einer an den Potenzialen der Lernenden orientierten Begabungs- und Begabtenförderung, wie sie in den nachfolgenden Ausführungen dargestellt wird.

4.2 Ein reflektiertes Inklusionsverständnis tut not!

Noch vor dem Übergang der bildungstheoretischen Gedanken in handlungsweisende didaktische Implikationen soll auf den gesellschaftlichen Balanceakt zwischen den (Hoch-)Begabungen Einzelner mit ihrem persönlichem Lernkapital und deren (Aus-)Wirkungen auf die Gesellschaft als Lebensgemeinschaft hingewiesen sein. Überdurchschnittlich Leistungsfähige sind bedeutsam für die Gesellschaft, deren Wohlstand und weitere Entwicklung. Sie vermögen ebenso einen Einfluss auf die Gesellschaft und deren Zukunft auszuüben wie die Anerkennung von Hochleistungen und Begabungen durch die Gesellschaft auf die Hochleistenden wirkt. Zu einer nachhaltigen Begabtenförderung gehört deshalb unweigerlich die Akzeptanz und Würdigung der Leistungen überdurchschnittlich Begabter durch die Gemeinschaft. Der gesellschaftliche Diskurs über die Notwendigkeit von Expertise und die „klugen Köpfe für morgen“ in der Überwindung des historischen Vermächtnisses undemokratischer Elitebewegungen ist unabdingbar. Die Verkürzung auf „Elite ist asozial“ ist mehr als überholt. Vielmehr muss es darum gehen, Hochleistende in die Gemeinschaft einzubinden und sie als solche – in einer Gesellschaft der Vielfalt – die ihren Fähigkeiten entsprechende Position finden zu lassen. Dies bedeutet allerdings auch, dass Exzellenz nicht egoistisch missbraucht wird, sondern Hochleistungsverhalten sozial eingebunden und moral-ethisch reflektiert und rückgebunden ist; ein wesentlicher Bildungsauftrag aller Begabtenförderprogramme, dem zu oft wenig Beachtung geschenkt wird (Müller-Oppliger, 2017).

Auf die schulische Begabtenförderung übertragen heißt dies: Es geht nicht nur darum, (Hoch-)Begabte fachlich zu Höchstleistungen zu befähigen; gleichbedeutend ist ihre Bildung in ihrer Leistung entsprechenden überfachlichen Fähigkeiten (personale, soziale und reflexive Kompetenzen). Für Hochleistende ist es dringend, das vielbesagte „anders als die andern“ (Winner, 1996; Rimm, 2008) zu akzeptieren, dabei aber auch befähigt zu werden, im Umgang mit „den anderen“ erfolgreich und erfüllt zu sein. Darüber hinaus berücksichtigt eine reflexive Begabtenförderung, dass „Wissen ohne Gewissen“ problematische Folgen nach sich ziehen kann. Begabtenförderung heißt demnach nicht nur fachliche Exzellenz und „den Umgang mit anderen“ zu schulen, sondern auch, sich mit Sinn und Wertefragen zu den eigenen Leistungen und deren Wirkungen und Effekten auseinander zu setzen (Müller-Oppliger, 2015).

Für die Klassen- und Lerngemeinschaft bedeutet dies, dass ein Lernklima zu schaffen ist, in dem es „normal ist, anders zu sein“, in dem Mitschülerinnen und Mitschüler auch überdurchschnittliche Leistungen erbringen dürfen ohne deswegen als Streber zu gelten, und in dem Lernende stolz sein dürfen auf besondere Leistungen. Ein solches Lernklima ohne Neid und Angst vor hohen Leistungen anderer bedarf erweiterter Methoden auch individueller Leistungsanerkennung über das gängige Beurteilungssystem mit sich an der Sozialnorm orientierenden Noten hinaus. Selektionsdruck im Klassen- oder Jahrgangvergleich ist das Gegen-

teil von Ermutigung zu eigenständigen Hochleistungen, die über das Erfüllen von Erwartungen hinausgehen.

Begabtenförderung in der Schule darf sich demnach nicht nur mit den sogenannten „Begabten“ befassen, sondern gleichermaßen mit dem Schaffen einer Anerkennungskultur, die Unerwartetes, Außerordentliches und Persönliches zulässt, initiiert und wertschätzt, und in der Lernende individuell und gemeinsam stolz sind auf Gelingendes.

So versteht sich die Schule der Inklusion (Reich, 2014) als eine Lerngemeinschaft, in der vielfältige Menschen mit unterschiedlichen Begabungspotenzialen, Fähigkeiten und Interessen diese in ihnen mögliche Leistungen umsetzen, nach dem Motto „Du bist dann gut, wenn Du das leistest, wozu Du imstande bist“ (Hentig, 1993). Eine solche Schule besinnt sich auf die Prinzipien der inneren und der äußeren Differenzierung, sei dies durch Flexibilisierung der Lernstrukturen und -formate oder durch einen leistungsdifferenzierenden Unterricht, der adaptives und begabungsbezogenes Lernen ermöglicht.

Der Begriff der Inklusion steht dabei in enger Verbindung zum Anspruch an „Barrierefreiheit“; dies sollte auch in Bezug auf Bildung Gültigkeit beanspruchen, – sowohl durch differenzierenden Unterricht als auch mittels Bildungsstrukturen, die spezifische Talente besonderer Lernenden auf besondere Weise fördern und verstärken. Dies wiederum setzt stete Dialoge über Mögliches, zu Ermöglichendes und allfällig zu Erreichendes zwischen Lehrenden und Lernenden voraus; vom einfachen Lernberatungsgespräch über Lerncoaching bis zu Mentoring und alternativen, unterrichtsergänzenden Lerngelegenheiten. Bildungsgerechtigkeit im Sinne von „den Möglichkeiten des Einzelnen gerecht“ ist nicht institutionell durch Normansprüche verfügbar; sie baut auf Lerndialogen aller Beteiligten innerhalb bewusst gestalteter Förderprozesse in einem flexibilisierten Bildungssystem auf.

5. Bildungsgerechtigkeit orientiert sich an der Person in ihren sozialen Kontexten – das „Ökologische Begabungsmodell“

5.1 Schlüssel zur Bildungsgerechtigkeit: Personenorientierung und Selbstwirksamkeit

Die Orientierung an den persönlichen Ressourcen der Lernenden stellt einen Paradigmenwechsel zum tradierten „Nürnberger Trichter“ dar mit dessen Vorstellung, dass über alle Lernenden die selben Inhalte ergossen werden und ihre Fähigkeiten, diese zu rekapitulieren, die Grundlage einer person- und bildungsgerechten Leistungsbewertung und Selektion seien. Moderne Lehrpläne, die sich am Aufbau fachlicher und überfachlicher Kompetenzen innerhalb verschiedener zeitlicher Zyklen orientieren und sowohl ein „Core Curriculum“ als auch Ergänzungsmöglichkeiten evozieren, erweitern die Sichtweise der Bildungsziele deutlich hinsichtlich Personalisierung von Lernprozessen. Sie legen einerseits grundlegen-

de Inhalte fest, andererseits eröffnen sie gleichzeitig den Raum für individuelle Vertiefungen und Profilierung, für das Erlernen von Lernstrategien und für den Aufbau innovativer und kreativer Formen, Problemstellungen zu bearbeiten und zu lösen.

Um diesen Wandel zu verdeutlichen, wurde das nachstehend skizzierte „Ökologische Begabungsmodell“ entwickelt (Müller-Oppliger, 2014, 2015, 2017). Als pädagogisches Modell setzt es die Person mit ihren Potenzialen, ihrem Eigensinn und den ihr spezifischen Personenmerkmalen in eine wechselseitige Beziehung zu Bildungsinhalten, Erwartungen und Möglichkeiten seiner Außenwelt. Dem Lernenden wird dabei – in Anlehnung an die Erkenntnisse der Motivations- und Persönlichkeitspsychologie (Deci & Ryan, 2000; Martens & Kuhl, 2013) – eine selbstbewusste Position als eigenständige und eigenverantwortlich entscheidende Persönlichkeit zugestanden, die mit ihrer Umwelt in Beziehungen tritt und eine wesentliche Mitverantwortung für die Entwicklung ihrer eigenen Begabungspotenziale trägt. Dies verdeutlicht die Dynamik zwischen dem Selbstverständnis begabter Menschen und ihrem Willen zur Selbstgestaltung, ihren Ansprüchen an Autonomie und den von aussen an sie herantretenden Bildungsansprüchen und Förderangeboten als Grundlage zur Bildungsgerechtigkeit, die den Potenzialen der Einzelnen gerecht zu werden sucht.

In seiner systemischen Grundlegung referiert das Modell auf die ökologische Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner (1981), nach der die Entwicklung von Menschen, deren Fähigkeiten und Einstellungen zentral durch die unterschiedlichen Systeme (Mikro-, Meso-, Makro- und Chronosystem resp. Familie, soziokulturelles Umfeld, Gesellschaft und Zeit) beeinflusst wird. In Anlehnung an Mead (1934) wird im Modell verwiesen auf den Prozess der zunehmenden Selbstgestaltung der Person. Ausgangspunkt im Zentrum des Lernens (Innenkreis) sind die Dispositionen und Wesenskerne des Individuums (das „Ich“; engl. „I“). Dieses kann seine Begabungspotenziale in Lernprozessen ausgestalten; es wird zum „ME“. Angestrebt wird schließlich aber das seiner selbst und seiner Möglichkeiten und Grenzen bewusste „SELF“, die selbstbewusste und reflektierte Persönlichkeit.

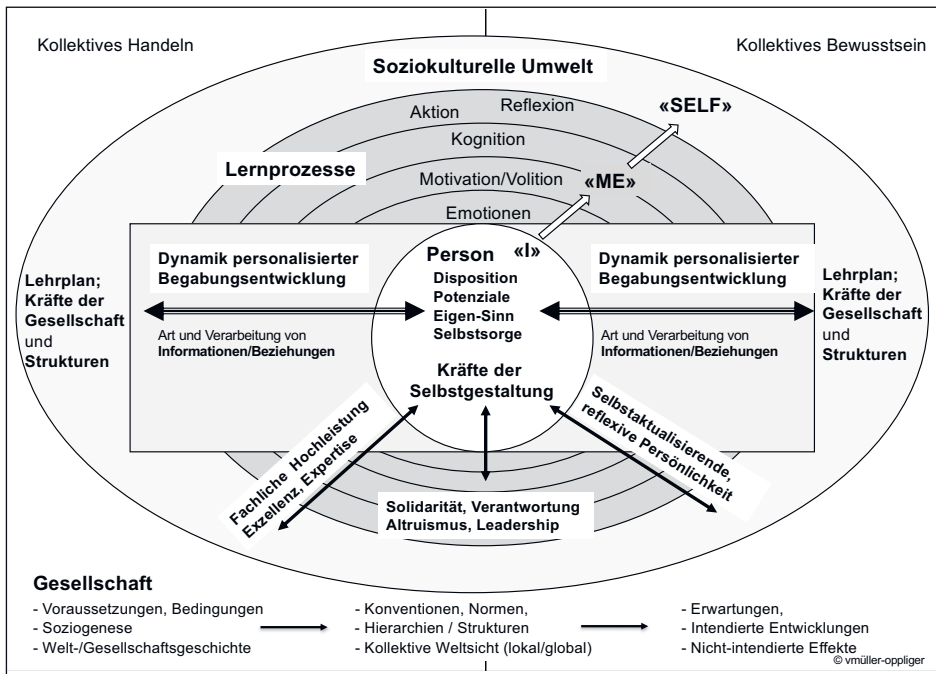


Abbildung 1: Ökologisches Begabungsmodell – Die Person im Zentrum ihrer Begabungsentwicklung (Müller-Oppliger, 2014).

5.2 Fünf Dimensionen bildungsgerechter Begabungsförderung

Im Modell wird unterstellt, dass Lernende grundsätzlich über einen eigenen Willen und das Bedürfnis zur Selbstwirksamkeit und zur Selbstsorge verfügen. Bildungsgerechtigkeit ist nicht erreichbar ohne den Einbezug und den Willen der zu Bildenden und den Diskurs zwischen Lehrenden und Lernenden. Damit dieser gelingt, sind in Lernprozessen fünf Dimensionen von entscheidender Relevanz: „Emotionen“, „Motivation und Volition“, „Kognition“, „Aktion“ und „Reflexion“:

Das Feld der **Emotionen** umfasst die emotionale Situation innerhalb eines Lernklimas: Angstfreiheit, Respekt und gegenseitiges Vertrauen (Lehrender und Lernender zueinander) sind Schlüsselfaktoren dieser Grundlage gelingender Begabungsförderung.

Motivation steht in engem Zusammenhang mit **Volition** („Kein Können ohne Wollen“!); diese wiederum mit dem eigenen Selbstvertrauen aufgrund vorangehender Lernerfahrungen und mit der Aussicht auf Erfolg und Anerkennung. Die Möglichkeit zu Selbstwirksamkeitserfahrungen (Deci & Ryan, 2000) und das Wissen darum, was unter welchen Umständen zum Erfolg führen kann (Attribuierung, nach Heckhausen & Heckhausen, 1989) sind zentrale Schaltstellen der Motivation. Auf dieser Tatsache fundieren zahlreiche aktuelle Ansätze der Lernbe-

ratung und des „Mit den Lernenden im Lerndialog über ihre Lernprozesse Nachdenkens“ (Metakognition).

Das Gelingen **kognitiver Lernprozesse** ist abhängig von der Anschlussfähigkeit an das jeweilige Vorwissen und von sogenannten Präkonzepten. Die Neuorganisation und Erweiterung von Wissen ist gebunden an die individuelle „Zone nächster Entwicklung“, in der Lernen stattfinden kann. Dabei ist Lernen in der „Zone of Proximal Development“ (Vygotskij, 1978) erfolgreich, wenn biografische Vorverständnisse aktualisiert und einbezogen werden, wenn die Lernaufgaben herausfordernd sind (ein Schritt über dem bisherigen Verstehenshorizont), und wenn die Lernprozesse von einer Person mit fortgeschrittenem Wissen und Können begleitet werden.

Hochleistungen manifestieren sich nicht in der Reproduktion von Wissen (z.B. in schulischen Lernkontrollen, die bloss auswendig Gelerntes abfragen), sondern in **aktivem Handeln**, d.h. in Fähigkeiten, die in Performanz umgesetzt werden, und in Wirkungen, die sie auf ihre Umwelt erzeugen. Entsprechend ist Begabungsförderung bestrebt, entsprechende Handlungskompetenzen (exekutive Kompetenzen) aufzubauen und Leistungen produktiv sichtbar werden zu lassen: in Präsentationen, Experimenten, Vorführungen, Wettbewerben oder in Projekten mit öffentlicher Beteiligung. Dabei ist darauf zu achten, dass „stille Hochleistungen“ (etwa in sozialen, emotionalen oder künstlerischen Leistungsdomänen) nicht übersehen werden.

Reflexion entwickelt Selbstbewusstsein und damit die Befähigung, das eigene Fühlen, Denken und Handeln wahrzunehmen, dieses eigenverantwortlich steuern zu lernen und es in Bezug auf seine (Aus-)Wirkungen einzuschätzen (Schön, 1989; Dauber, 2006; Jenert, 2008). Dieser Anspruch an eigenverantwortliches Agieren und Lernen fordert über das Erlernen von Lerntechniken und Praktiken hinaus die Auseinandersetzung mit den eigenen Lerneinstellungen, allfälligen Widerständen, den Sinnbezügen des Handelns und damit verbundenen Werten (für die eigene Person und über diese hinausführend). „Ich bin...“ und „Ich kann...“ seitens des Lernenden, verbunden mit dem Selbstverständnis von Lehrpersonen, diese zur Reflexion, selbstverantwortlichem Handeln und Mündigkeit zu befähigen, sind wesentliche Voraussetzungen zum Einfordern und Gelingen von Bildungsgerechtigkeit.

6. Das erweiterte „Schoolwide Enrichment Model“ als Choreographie inklusiver Begabtenförderung

6.1 Strukturmodell und Förderdimensionen des Schoolwide Enrichments

Das Schoolwide Enrichment Model (SEM) genießt weltweite Anerkennung als Rahmenkonzept der Begabungsförderung. Es ermöglicht jeder Schule, ein ihr entsprechendes, eigenes Begabungsprogramm zu entwickeln. Dies in Abstimmung

auf lokale Gegebenheiten und Ressourcen, auf die Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler, auf die an der Schule wirkenden Lehrpersonen sowie auf die jeweils aktuelle Entwicklungsdynamik der Schule. Das Modell wurde von Renzulli und Reis (1985, 2014) am National Research Center on the Gifted and Talented der USA entwickelt und seither kontinuierlich evaluiert und weiterentwickelt. Es gelangt in unzähligen Schulen auf allen Kontinenten zur Anwendung.

Die nachstehend ausgeführte Darstellung des SEM wurde in Zusammenarbeit mit den Autoren um die Ebenen „Erkennen“ und „Entwicklungsportfolio“ ergänzt. Damit werden sowohl die Voraussetzungen zu besonderer Förderung (Identifikation) als auch die Erfassung der Leistungen und Leistungsentwicklung durch Portfolios in Beziehung gesetzt zu den drei ursprünglichen Förderprinzipien: „Akzeleration“ (Flexibilisierung der Verweildauer in Lernprogrammen), „Curriculum Compacting“ (Individualisierung des Lehrplans durch Straffung für Schnelllernende) und „Enrichment“ (Anreicherung durch zusätzliche Lerninhalte oder Vertiefung innerhalb gegebener Themenbereiche). Ferner wurde das Modell um das „Mentoring“ als eine bedeutsame Form unterrichts- und schulergänzender Begabtenförderung durch außerschulische Expertinnen und Experten ergänzt (Müller-Oppliger, 2017).

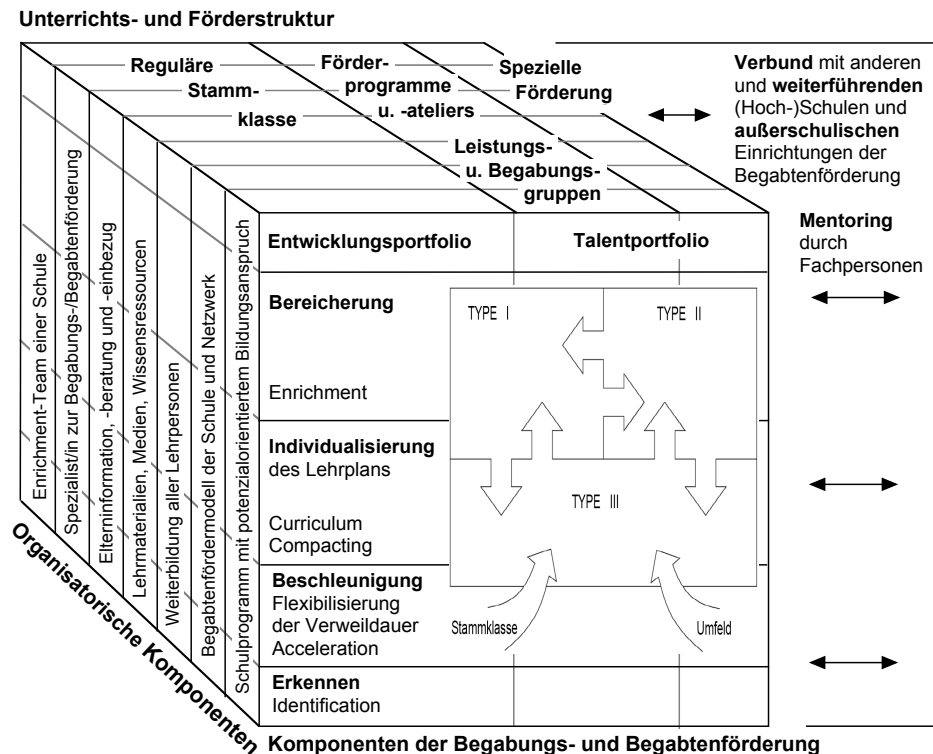


Abbildung 2: Schoolwide Enrichment Model (Müller-Oppliger in Anlehnung an Renzulli & Reis, 1985, 2014).

Das Strukturmodell verweist einerseits auf die vorangehend ausgeführten didaktischen Prinzipien der Förderung überdurchschnittlich Leistungsfähiger (innere und äußere Differenzierung). Andererseits eröffnet es die Sicht auf die Lokalisierung der Förderung in den drei Ebenen des Klassenunterrichts, in Pull-Out-Programmen der eigenen Schule, die den regulären Unterricht ergänzen, sowie in zusätzlichen speziellen Förderformaten. Dieses Kaskadenmodell der Förderung erinnert daran, dass Begabungsförderung in einem differenzierenden regulären Unterricht beginnt. Es berücksichtigt aber auch, dass sogar ein bestens individualisierter Unterricht nicht vermag, die Interessen und Fähigkeiten aller Lernenden zur selben Zeit angemessen zu fördern, und dass es darüber hinaus Begabungen und Interessen gibt, welche die Möglichkeiten der Schule überschreiten und die nur in Ergänzung zur Schule adäquat gefördert werden können. Das Spektrum an Förderangeboten erstreckt sich vom Regelunterricht über ergänzende Begabungsateliers, fähigkeits- und interessenbezogene Gruppenbildungen bis hin zu Frühstudien, zusätzlicher Förderung etwa an Musikakademien, in Sportschulen, Vereinen, zur Teilnahme an Wettbewerben oder zum Einsatz außerschulischer Mentorate.

Im Schoolwide Enrichment Model ergänzen sich die fähigkeitsbezogene und leistungsdifferente Förderung innerhalb der Klassen und zusätzliche, interessen geleitete, jahrgangs- und klassenübergreifende Lernangebote (Enrichment Clusters; Grouping). In der Zufallsgruppe des Regelunterrichts sein Bestes zu leisten und sich in der „Lernenden Gemeinschaft“ gegenseitig zu unterstützen, wird ergänzt durch spezifische Förderung in Interessens- und Leistungsgruppen, in denen überdurchschnittlich Talentierte einander positiv beeinflussen, verstärken und zur Hochleistung anspornen. (Hoch-)Begabte bleiben dabei konstituierende Mitglieder heterogener Regelklassen (als Abbild einer ebenfalls ungeteilten pluralen Gesellschaft); sie benötigen aber zusätzliche Herausforderungen, Anreize und Angebote besonderer Förderung. Eine Schule der Vielfalt vereint differenzierenden Gemeinschaftsunterricht mit Formaten individueller Förderung in einer „Choreographie der Inklusion“.

6.2 Didaktischer Dreischritt der Begabungsentwicklung

Innerhalb der Förderebenen legt das Modell einen didaktischen Dreischritt fest: Als „Type 1“-Maßnahme der Förderung werden explorative Aktivitäten bezeichnet, die Lernende auf besondere, ihnen bisher unbekannte Interessensgebiete und Begabungsdomänen hinweisen. Oft werden Type-1-Angebote als „Schnupperaktivitäten“ verstanden. Es geht dabei um den Prozess der Anbahnung, etwas bisher Unbekanntes kennenzulernen und Interessen zu entfalten. Dazu gehören auch Begegnungen mit faszinierenden Persönlichkeiten, die als Rollenmodelle oder Identifikationsfiguren eine bedeutsame Stellung in der Entwicklung von Hochleistung einnehmen. Diese Phase der Interessensentwicklung ist unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit von hoher Relevanz, denn sie kann gerade Lernenden

aus weniger privilegierten und bildungsfernen Erziehungsmilieus ungeahnte neue Perspektiven, Horizonte und Kontakte eröffnen.

Als „Type 2“-Maßnahme wird der Aufbau erweiterter Lernstrategien, Methodenkompetenzen zu forschendem Lernen, aber auch von Lerneinstellungen zur Bearbeitung besonders anspruchsvoller Aufgaben, zu eigenständigem Arbeiten und zur Durchführung und Auswertung individueller Lernprojekte verstanden. Solche exekutiven und überfachlichen Kompetenzen können nicht vorausgesetzt werden; vielmehr müssen sie in Schule und Unterricht – wie alle Fähigkeiten zu selbstgesteuertem und selbstverantwortetem Lernen – systematisch und explizit erarbeitet und ausgebildet werden. Sie bilden die Grundlage für „Type 3“-Aktivitäten: Eigenständige Projekte, die individuell oder in Gruppen durchgeführt werden, Hochleistung repräsentieren und als Erfolgserlebnisse in die Lerngruppe, die Schule resp. die Gesellschaft zurück ausstrahlen und einwirken.

6.3 „Förderung auf Verdacht“ – Barrierefreiheit durch das Drehtürmodell

Hinsichtlich der Identifikation von Hochleistungspotenzialen geht das SEM davon aus, dass etwa 50 % der (Hoch-)Begabten aufgrund von Schulleistungen und durch Testverfahren erkennbar werden. Die andere Hälfte überdurchschnittlich Leistungsfähiger wird entdeckt durch Hinweise und Nominationen sensibilisierter Lehrpersonen, von Eltern oder durch zufällig auftretende Aktionen der Begabten. Dazu kommt, dass die Entstehung von Hochleistung nicht per Testung prospektiv diagnostiziert werden kann und individuelle Hochleistungen Unikate sind, die sich von ihrer Art her mit normativen und standardisierten Testverfahren nicht erfassen lassen. Aus diesem Grund erscheint „Förderung auf Verdacht“ im Sinn pädagogischer Präsupposition (Müller-Oppliger, 2017) aufgrund von Empfehlungen oder Indizien eine sinnvolle Förderstrategie. Das SEM hat dazu das sogenannte „Drehtürmodell“ entwickelt: flexible Zulassung zu den Begabungsangeboten mit der Option, diese auch wieder zu verlassen, wenn keine entsprechenden Fortschritte erzielt werden. Solch eine flexible und dynamische Zulassungspraktik entspricht dem Entwicklungsverlauf von Kindern und Jugendlichen; sie orientiert sich am Realisierten (Ermöglichungsdidaktik) und gewährleistet einen offenen und weitgehend barrierefreien Zugang zu Programmen der Begabtenförderung.

7. Adaptive Lernarchitekturen zur begabungsgerechten Förderung

7.1 Differenzierende Lernsettings sind mehr als das Auslegen von Lernaufgaben

Differenzierung innerhalb von Lerngruppen ist seit Anbeginn der Didaktik ein Grundanliegen. „Vom Kinde aus“ und „Hilf mir, es selbst zu tun“ sind bekannte Zitate Maria Montessoris (1909). Aus der Reformpädagogik erinnern wir uns

an Dewey (Laborschule, Projekt-Unterricht), Freinet (Freinet-Plan), Parkhurst (Dalton-Plan) oder Peterson (Jena-Plan). Ab 1990 (unter dem Einfluss neuer Erkenntnisse zum Lernen als subjektiver Aneignungsprozess) ist der individualpsychologische Ansatz erneut in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt durch „Erweiterte Lehr-/Lernformen“ wie „Werkstattunterricht“, „Wochenplanunterricht“, „Stationenlernen“, „Freiarbeit“ und verschiedene Mischformen. In diesen sollten Lernende eigenständig, ihren Fähigkeiten entsprechend und in individueller Zeittaktung lernen können.

Adaptive Lernarchitekturen setzen diesen Ansatz „personalisierten Lernens“ (Müller-Oppiger, 2010, 2015) in einer erweiterten Form um, die neben differenzierenden Lernaufgaben auch Formen der Lernberatung und Begleitung, selbst-reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und eine erweiterte Leistungsbeurteilung umfasst. Beim adaptiven Lernen wird die Lernsituation an die Voraussetzungen und Fähigkeiten der Lernenden, auf unterschiedliche Lernverständnisse, auf die jeweilige Unterrichtssituation, individuelle Lernerfolge und an das Verstehen der Lernenden angepasst. Durch das Ansetzen am Vorwissen und an den personalen Fähigkeiten der Lernenden und durch mehrperspektivische Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus und Vertiefungsgraden kann das Lernen in solchen Lernarrangements eine methodische Form zur inklusiven Begabungs- und (Hoch-)Begabtenförderung darstellen. Unter dem Gesichtspunkt der Bildungsgerechtigkeit erscheinen sie als offene Lernumgebungen mit in unterschiedliche Vertiefungen führenden Lernaufgaben, in denen Lernende das leisten können, was sie zu leisten imstande sind.

Dies allerdings nur, wenn mit dem Lerndesign auch gleichzeitig ein Lernklima des Vertrauens/Zutrauens und offener Lerndialoge einhergeht (Diskursdidaktik). Ferner sind Voraussetzungen des Gelingens, dass die Lernenden sorgfältig vorbereitet werden auf die „didaktische Wende“, in ihren Möglichkeiten eigenverantwortlich zu lernen (Ermöglichungsdidaktik) und nicht mehr nur Aufträge zu erfüllen. Darüber hinaus müssen überfachliche Kompetenzen vorgängig und in der Arbeit in Lernarchitekturen sorgfältig aufgebaut werden (Selbststeuerungskompetenzen, Umgang mit Widerständen, Lernstrategien und Bearbeitungsmethoden, die Fähigkeit und der Wille sich zu informieren, Informationen zu verarbeiten, sich selber zu positionieren und seine Entscheide zu begründen, sich Hilfe zu holen, seine eigene Arbeit zu reflektieren, eigene Ziele setzen usw.). Dies verweist erneut auf die effektive Doppelaufgabe des Bildungsauftrags: „fachliches Lernen“ einerseits und andererseits „überfachliches Lernen“ (den Aufbau von Selbst-, Sozial-, Methoden- und Reflexionskompetenzen zur Befähigung zu weiterführendem selbstverantwortetem Lebenslangem Lernen) (OECD, 2017). Adaptive Lernarchitekturen bauen auf dem Lernverständnis des in Kapitel 5 ausgeführten „Ökologischen Begabungsmodells“ mit den fünf Dimensionen zu nachhaltigem und selbstbewusstem Lernen auf.

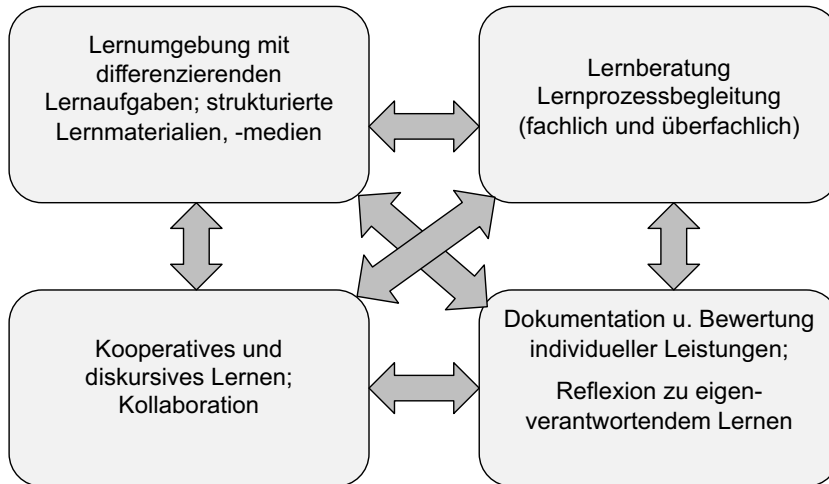


Abbildung 3: Adaptive Lernarchitektur als integratives Konzept potenzialbezogenen Lernens (Müller-Opplinger, 2014).

8. Lernsteuerung durch Portfolio, Lernbegleitung und Kompetenznachweise

8.1 Dokumentation individueller (Hoch-)Leistungen

Anders als im weitverbreiteten instruktionalen Unterricht erfolgt die Steuerung der individuellen Lernpfade von Schülerinnen und Schülern durch differenzierende Aufgabenstellungen, durch Lernwegsempfehlungen (Forneck, 2006), in Anlässen des kooperativen Lernens, in denen unterschiedliche Lösungswege und Erkenntnisse diskutiert werden sowie in Lernberatungsgesprächen. Um Missverständnissen vorzubeugen: Dies schließt keineswegs wertvolle Inputveranstaltungen und Einführungslektionen von Lehrpersonen aus; vielmehr werden die Lern-, Transfer-, Vertiefungs- und Übungsphasen der Lernprozesse individualisiert und in die Selbstverantwortung und Selbstgestaltung der Lernenden übertragen.

Die Leistungen der Lernenden, die nicht im Klassenverband diskutiert werden, dokumentieren sie in ihren persönlichen Entwicklungs- oder Talentportfolios. Diese beinhalten ein Logbuch (zur Selbstorganisation und Arbeitsplanung), das Lernjournal (in welchem der persönliche Lernweg reflektiert wird), individuelle Lernzielvereinbarungen sowie die Sammlung von konkreten Lernprodukten und Lernergebnissen.

Im Lernjournal reflektieren die Schülerinnen und Schüler sowohl ihre Ergebnisse als auch ihre Lernwege. Dazu dienen Impulse wie „Was ist mir gelungen?“, „Worauf bin ich stolz?“, „Was mir Mühe macht“, „Ich hätte nie gedacht, dass ...“,

„Wenn ich diese Aufgabe nochmals bearbeiten würde, würde ich ... anders machen“, „Ich habe gelernt, dass ...“. Dabei befasst sich diese Metakognition über das eigene Lernen mit drei Ebenen: mit dem sachlich-fachlichen Aspekt des Gelernten, mit den eingesetzten Lerntechniken und -strategien, aber auch mit den eigenen Lerneinstellungen, allfälligen Widerständen oder Schwierigkeiten.

Die Lernergebnisse und die Reflexion bilden die Grundlagen zur anschließenden Lernberatung mit der Lehrperson, in der die Leistungen gewürdigt und weiterführende Lern- und Entwicklungsziele festgelegt werden. Die Portfolios dienen demnach sowohl dem Nachweis persönlicher Leistungen, als auch der Lernprozesssteuerung (individuelle Lernzielvereinbarungen) der personen- und potenzialorientierten Lernwege (Jervis, 2002; Bräuer, Keller & Winter, 2012; Müller-Oppliger, 2013). Sie werden damit nicht zuletzt zu wesentlichen Qualifikationsinstrumenten einer „Erweiterten Leistungsbeurteilung“, weil sie reale Leistung ausweisen und nicht bloß schulische Noten sind, die oft keinen konkreten Aufschluss darüber vermitteln, was die Lernenden faktisch wirklich können und über welche Kompetenzen sie verfügen.

8.2 Personalisierte Lernbegleitung mit Förderperspektiven

Begabungsfördernde Lernarchitekturen verlangen weit mehr als das Bereitstellen aufbereiteter Lerninhalte im Vertrauen darauf, dass die Lernenden diese abarbeiten wollen oder können. Dies wäre zum Scheitern verurteilt, denn die Zielsetzung (Lernen, selbstverantwortlich zu lernen) würde zur Voraussetzung des eigentlichen Lernprozesses genommen. Lerneinstellungen wie „es ist mein Lernprozess“ und Kompetenzen der Selbststeuerung müssen systematisch aufgebaut werden. Dies erfolgt u. a. durch eine Lernbegleitung, in der die Lernpraktiken und -einstellungen der Lernenden mit ihnen reflektiert und dadurch sukzessive aufgebaut werden. Erfolgserlebnisse der Schülerinnen und Schüler (individuelle Fortschritte in ihrer „Zone nächster Entwicklung“) sowie ein Vertrauensklima zwischen Lehrenden und Lernenden sind dazu unabdingbare Gelingenbedingungen.

In der Lernberatung stellen die Lernenden dar, was sie, in welcher Weise, und aufgrund welcher Überlegungen bearbeitet und gelöst haben (Jenert, 2008; Shulman, 1986). Dabei unterscheiden wir in die fachbezogene und in die überfachliche Lernberatung. Das gemeinsame Nachdenken in Lerndialogen orientiert sich am Austausch eigenständiger Gedanken und Überlegungen und nicht lediglich daran, ob eine Lösung richtig oder falsch ist (Kossack, 2006): Darlegen, begründen, analysieren und argumentieren, aber auch der Abgleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung zum Aufbau realistischer Selbsteinschätzung und eines reflektierten Selbstbewusstseins, treten an die Stelle tradierter Bewertungspraktiken, in denen Schüler*innenleistungen allzu oft lediglich mit Noten qualifiziert wurden. Lernen wird als Prozess verstanden (Siebert, 2006), der nicht mit der Prüfung der jeweiligen Lerninhalte abgeschlossen ist, sondern gekennzeichnet ist durch Standort-

und Lerngespräche mit personalisierten Förderperspektiven, welche die Lernenden unterstützen, ihre Begabungspotenziale in entsprechende Leistungen umzusetzen.

Im Referat und im vorliegenden Artikel wurden ein Lernmodell und eine Unterrichts- und Schulpraxis aufgezeigt, die Bildungsgerechtigkeit als „dem Individuum mit seinen jeweiligen Möglichkeiten gerecht“ verstehen und demnach Begabungs-/Begabtenförderung als Grundprinzip zur Bildungsgerechtigkeit verstanden wird. Dies geschieht durch Flexibilisierung der Lernorganisation (äußere Differenzierung), eine Didaktik des personalisierten, adaptiven und damit potenzi-albezogenen Lernens (innere Differenzierung) sowie durch den Aufbau von Kompetenzen zur Selbststeuerung und Eigenverantwortung. Dahinter liegt die Überzeugung, dass Bildungsgerechtigkeit ein steter Aushandlungsprozess mündiger Individuen ist. Dies verlangt nach einer umfassenden Schulentwicklung mit dem Ziel der Befähigung aller Lernenden und der (Hoch-)Begabten zur lebenslangen „Selbstgestaltung in sozialer Mitverantwortung“.

Literatur

- Anger, C. & Orth, A. K. (2016). *Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. Eine Analyse der Entwicklung seit dem Jahr 2000*. Berlin: Konrad Adenauer Stiftung.
- Arnold, R. & Gomez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Augsburg: Ziel Verlag.
- Bakhshi, H., Downing, J.M., Osborne, M.A. & Schneider, P. (2017). *The Future of Skills: Employment in 2030*. London: Pearson and Nesta. Abgerufen von <https://futureskills.pearson.com> [15.09.2018].
- Baum, S., Schader, R. & Owen, S.V. (2017). *To Be Gifted and Learning Disabled*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Bräuer, G., Keller, M. & Winter, F. (2012). *Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Daheim, C. & Wintermann, O. (2016). *2050: Die Zukunft der Arbeit. Ergebnisse einer internationalen Delphi-Studie des Millennium Projects*. Bertelsmann Stiftung in Zusammenarbeit mit Future Impacts. Gütersloh: Bertelsmann.
- Dauber, H. (2006). Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In H. Dauber, R. Zwiebel (Hrsg.), *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht* (S. 11–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deci, E. L. & Ryan, B. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hrsg. von Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz.
- Ditton, H. (2007). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 247–275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Forneck, H. J. (2006). *Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hart, B. & Risley, T.R. (2003). The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*, Spring, 4–9.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 2(13), 36.
- Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken*. München: Carl Hanser Verlag.
- Jenert, T. (2008). Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. *Bildungsforschung*, 5(2), 1–18.
- Jervis, K. (2002). The concept of portfolios – the American experience. In K. Becker, A. von der Groeben, K. D. Lenzen & F. Winter (Hrsg.), *Leistung sehen, fördern, werten* (S. 280–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kossack, P. (2006). *Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung*. Bielefeld: transcript.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs 2007. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbeurteilung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt Verlag.
- Martens, J. U. & Kuhl, J. (2013). *Die Kunst der Selbstmotivierung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Mead, G. H. (1934). *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago.
- Montessori, M. (1909/2007). *Il metodo della pedagogia scientifica*; Hrsg. unter dem deutschen Titel: *Die Entdeckung des Kindes* (19. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Müller-Oppliger, V. (2010). Selbstgesteuertes und selbstsorgendes Lernen als Prinzipien nachhaltiger Begabungsförderung. *Journal für Begabtenförderung*, 1, 51–63. Innsbruck: Studienverlag.
- Müller-Oppliger, V. (2013). Portfolio – ein Kernelement der Begabungs- und Begabtenförderung. In PH Steiermark (Hrsg.), *Verborgen? Versteckt? Entdeckt! Begabungen entdecken, fördern und nutzen* (S. 119–132). Graz: Leykam-Studienverlag.
- Müller-Oppliger, V. (2014). Paradigmenwechsel zu einem ökologischen Begabungsmodell. In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger & G. Schmid (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 68–77). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Müller-Oppliger, V. (2015). Das Schoolwide Enrichment Modell (SEM) als Choreographie inklusiver Begabtenförderung. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers. Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 38–60). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Müller-Oppliger, V. (2017). Horizonte und Perspektiven der Begabungs- und Begabtenförderung. In Stiftung für hochbegabte Kinder & Mercator Schweiz (Hrsg.), *Begabungsförderung steigt auf* (S. 15–100). Bern: hep-verlag.
- OECD (2017). *Education at a glance*. Abgerufen von https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en [15.08.2018].
- OECD (2016). *PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Reich, K. (2004²). *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. München: Luchterhand.

- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985/1997). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Storrs, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Talent Development*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Rimm, S. (2008). *Why Bright Kids Get Poor Grades And What You Can Do About It: A Six-Step Program for Parents and Teachers*. Tucson, AZ: Great Potential Pr., Inc.
- Schön, D. A. (1989). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Siebert, H. (2006). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Sliwka, A. (2008). *Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- UN (1948). Abgerufen von [https://www.menschenrechtserklaerung.de/historie/\[01.08.2018\]](https://www.menschenrechtserklaerung.de/historie/[01.08.2018]).
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Abgerufen von [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF\[01.08.2018\]](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF[01.08.2018]).
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children. Myths and Realities*. New York: Harper Collins Publishers.

Individuelle Förderung durch Personalisierung

Zum bildungsgerechten Umgang mit Vielfalt am Gymnasium

1. Ausgangslage

Ausgangspunkt der Betrachtungen ist die Feststellung einer verstärkten Wahrnehmung von Vielfalt auf der Ebene des Schulsystems und insbesondere auch im gymnasialen Bildungsgang. Wiederholt wurde diesem Bereich eine ungerechte Verteilung von Bildungschancen sowie eine ungenügende individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen bescheinigt (vgl. u. a. Solzbacher, 2008; Helmke, 2013; KMK, 2015). Mit Blick auf einen bildungsgerechten Umgang mit Vielfalt im gymnasialen Bildungsgang rücken insbesondere zwei Aspekte in den Mittelpunkt: Leistungsorientierung ist die genuine Aufgabe des gymnasialen Bildungsgangs und Grundtenor der Gestaltung von Lehr-Lern-Settings. Einen Kontrapunkt hierzu bildet die Notwendigkeit der Etablierung inklusiver Strukturen bzw. die Ermöglichung sozialer Partizipation für alle Lernenden. Individuelle Förderung wird als wesentlicher Ansatz gesehen, diesen (vermeintlichen) Gegensatz in der Gestaltung von Lehr-Lern-Settings zu überwinden.

1.1 Der Handlungsraum des Gymnasiums: eine ‚vielfältige‘ Ausgangslage

Der Handlungsraum des Gymnasiums hat sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts wie kein anderer Bereich des Schulsystems verändert. Im Sekundarbereich waren es bisher vor allem Schulformen mit Haupt- bzw. Realschulbildungsgang, die durch ihre vielfältige Schüler*innenschaft gekennzeichnet waren. Das Gymnasium galt gemeinhin als die selektivste und damit auch homogenisierteste Schulform. Zwar ist das Gymnasium auch weiterhin gekennzeichnet durch ein spezifisches Vielfaltsprofil – eine gewisse (Positiv-)Auswahl der Schüler*innenschaft aufgrund der Wirkung von sozioökonomischen und soziokulturellen Filtern im Zusammenspiel mit traditionellen Selektionsmechanismen wurde wiederholt beschrieben (vgl. u. a. Köller, 2007; Becker, 2012; Geißler, 2012). Jedoch machen gesamtgesellschaftliche Entwicklungstendenzen auch vor dieser Schulform nicht halt. Neben allgemeinen Pluralisierungstendenzen (vgl. u. a. Geißler, 2011) liegen die Gründe für eine verstärkte Wahrnehmung von Vielfalt u. a. im bundesweiten Trend zur Etablierung von zweigliedrigen Strukturen im Sekundarbereich sowie in allgemein gestiegenen bzw. steigenden gymnasialen Übertrittsquoten (vgl. u. a. Becker, 2012). Folglich wird das Profil der gymnasialen Schüler*innenschaft auch auf qualitativer Ebene

der individuellen Lernvoraussetzungen, Entwicklungsbedürfnisse und Leistungspotenziale vielfältiger.

Die institutionell angestrebte Homogenisierung der gymnasialen Lerngruppen wird nicht in dem Maße erreicht, wie es das System vorsieht (vgl. u.a. Tillmann, 2004; Bos & Scharenberg, 2010). Zuletzt wurde dies bei PISA 2015 deutlich: Wenn ca. die Hälfte aller Lernenden auf nichtgymnasialen Schulformen ein höheres naturwissenschaftliches Kompetenzniveau im Mittel erreicht als das unterste Perzentil der Lernenden an Gymnasien (Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016, S. 85ff.), dann ist dies ein Indikator für unzureichende Begabungs- und damit auch Bildungsgerechtigkeit zwischen den einzelnen Schulformen. Es besteht die Gefahr, dass alloкатive Mechanismen die Entfaltung des individuellen Leistungspotenzials behindern können. PISA 2015 hat aber auch gezeigt, dass die Leistungsvielfalt bzw. die Leistungsstreuung am Gymnasium mit $SD=75$ Punkten einen Lern- und Leistungsunterschied von fast zwei Schuljahren umspannt (ebd.). Das traditionelle Selbstverständnis des Gymnasiums als die Schulform für leistungsstarke Kinder und Jugendliche (vgl. Freisel, 2007; Kiper, 2007) sollte als alleiniger Ausgangspunkt des pädagogischen Denkens und Handelns hinterfragt werden. Gymnasiallehrkräfte stehen daher veränderten pädagogischen Herausforderungen gegenüber (vgl. u.a. Baumert & Lehmann, 1997, S. 211; Solzbacher, 2008). Unter diesen Bedingungen ist eine zentrale Frage mit Blick auf die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit, wie die Begabungen bzw. Leistungspotenziale aller Lernenden gefördert werden können und gleichzeitig ein Höchstmaß an Teilhabe ermöglicht werden kann.

1.2 Schulischer Umgang mit Vielfalt: Begabungsgerecht = Bildungsgerecht?

Tradierte Dichotomien von begabt-unbegabt oder Kategorien wie Leistungshomogenität als Leitplanken des schulischen Umgangs mit Vielfalt sind überholt, da sie die Vielfalt der Lernenden nicht (mehr) abbilden. Ein bildungsgerechter Umgang mit dieser ‚vielfältigen‘ Ausgangslage in Schule und Unterricht erlaubt keine Orientierung am mittleren Durchschnitt (vgl. u.a. Graumann, 2002). Ebenso wenig ist eine Gleichbehandlung Ungleicher nach dem Prinzip der fairen Verteilung von Chancen (vgl. u.a. Rawls, 1971/75) gerecht, da dies die intra- und interindividuellen Differenzlinien zwischen Lernenden grundlegend vernachlässigt (vgl. u.a. Helmke, 2013, S. 36). Ist es dann gerecht, wenn nur ausgewählte Schüler*innen eine zusätzliche oder besondere Förderung erhalten? Wenn diese Form des Umgangs mit Vielfalt dazu führt, dass leistungsstarke oder potenziell leistungsfähige Lernende aus Ressourcengründen keine oder kaum eine angemessene Förderung erhalten, dann ist auch das nicht uneingeschränkt gerecht (vgl. u.a. Giesinger, 2007, S. 363).

Die theoretische Diskussion zu Fragen der Bildungsgerechtigkeit weist darauf hin, dass es im Hinblick auf einen bildungsgerechten Umgang mit Vielfalt für alle Schüler*innen kombinierter Ansätze bedarf, die sowohl auf die Ermöglichung von grundlegender (sozialer) Partizipation und das Erreichen von grundlegenden Lernzielen für alle Lernenden abzielen, als auch die intra- und interindividuellen Unterschiede, Lernausgangslagen und Ungleichheiten jeder*jedes Einzelnen bzw. bestimmter Gruppen berücksichtigen (vgl. u.a. Sen, 1980/82; Anderson, 2007; Giesinger, 2007, S. 376ff.). In letzter Konsequenz wird damit ein individueller und ganzheitlicher Blick auf den einzelnen Lernenden notwendig. Die Individualisierung des Lehr-Lern-Prozesses, begleitet von einer stärken- und begabungsorientierten Förderkultur, ist die gerechteste Form des Umgangs mit Vielfalt. Die Frage nach der Gestaltung des Lehr-Lern-Settings stellt sich dabei erst an zweiter Stelle, denn eine ‚Gleichmacherei‘ führt immer zu einer gewissen Form von (Bildungs-) Ungerechtigkeit für bestimmte Gruppen, egal ob in separierten oder inklusiven Settings.

1.3 Schulischer Umgang mit Vielfalt: (k)eine Frage des Settings?

Auch wenn die Frage nach dem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als vorrangig erachtet wird, so ist der Diskurs um den Umgang mit Vielfalt (insbesondere im öffentlich-medialen Raum) maßgeblich geprägt von der Frage, in welchem Lehr-Lern-Setting eine optimale Persönlichkeitsentwicklung stattfinden kann. Für den Sekundarbereich ist die Befundlage für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung sehr ambivalent. Sowohl für separierte als auch für inklusive Settings konnten positive und negative Entwicklungstendenzen beobachten werden (für separierte Settings vgl. u.a. Marsh, 2005; Preckel & Vock, 2013; für inklusive Settings vgl. u.a. Schümer, 2004; Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007; Vock, Preckel & Holling, 2007; Preuss-Lausitz, 2011). Die aktuelle Forschungslage legt demzufolge den Schluss nahe, dass für eine positive Leistungsentwicklung im Sekundarbereich der Grad an individueller Förderung bedeutsamer ist als die Frage nach dem Setting.

Einer Antwort auf die Frage nach dem Setting kann man sich eher über normative Überlegungen zu Aspekten der Bildungsgerechtigkeit im jeweiligen Setting annähern. So betont eine Reihe von Autoren, dass die Strukturen in separierten Settings z.T. sozial hoch selektiv sind (vgl. u.a. Hoyer, Weigand & Müller-Opplinger, 2013). Die aus schichtspezifischen Aspekten der Bildungsbenachteiligung resultierenden Barrieren potenzieren sich, wenn zudem migrationspezifische Faktoren der Benachteiligung wirken (vgl. u.a. Geißler, 2012). Im Sinne des Abbaus dieser Barrieren sollte die Etablierung inklusiver Lehr-Lern-Settings angestrebt werden. Da separierende Fördermaßnahmen unter bestimmten Voraussetzungen für einzelne Lernende bzw. Gruppen aber in hohem Maße wirkstark und effektiv sein können (vgl. u.a. Marsh, 2005; Preckel & Vock, 2013), sollte eine additive bedarfsgerechte, zeitlich begrenzte und nichtstigmatisierende Förderung in se-

parierten Settings stets mitgedacht werden. Wiederholt wurde gezeigt, dass Leistungsorientierung und Begabungsförderung (in Deutschland traditionell eher in separierten Settings realisiert) einerseits sowie Teilhabemöglichkeit (durch die Gestaltung von inklusiven Lehr-Lern-Settings) andererseits sich nicht ausschließen (vgl. u. a. Willms, 2006; Geißler, 2011; Donnelly, 2012). Mit Blick auf eine bildungsgerechte Förderung im gymnasialen Sekundarbereich ist es Ziel und Herausforderung zugleich, den originär gymnasialen Anspruch der Leistungs- und Begabungsorientierung mit dem inklusiven Anspruch der Lern- und Entwicklungsermöglichung für alle Lernenden zu verbinden. Die Erreichung dieses Ziels läuft maßgeblich über den Weg der individuellen Förderung.

2. Individuelle Förderung durch Personalisierung

Die Individualisierung des Lehr-Lern-Prozesses wird als Königsweg gesehen, um den vermeintlichen Gegensatz zwischen Leistungsorientierung einerseits und sozialer Partizipation für alle Lernenden andererseits zu überwinden und mit der omnipräsenten Vielfalt in Schule und Unterricht umzugehen. Während es außerhalb der Schule zunehmend mehr Ansätze gibt, um der Vielfalt individueller Bedürfnisse durch ‚Personalisierung‘ gerecht zu werden, sind vergleichbare Ansätze in der schulischen Praxis bisher kaum zu finden und entsprechend unzureichend beforscht.

2.1 Individuelle Förderung als Prozess

Individuelle Förderung wird verstanden als zyklischer, kumulativ verlaufender und dynamischer Prozess, der alle Handlungen von allen am Lehr-Lern-Prozess beteiligten schulischen und außerschulischen Akteur*innen umfasst, die unter Berücksichtigung der lehr- und lernrelevanten, intra- und interindividuellen sowie gruppenbezogenen Differenzlinien das Ziel verfolgen, die Leistungspotenziale aller Lernenden bestmöglich zur Entfaltung zu bringen sowie gleichzeitig ein Höchstmaß an sozialer Teilhabe für alle Schüler*innen zu ermöglichen und dadurch deren Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.

Die Umsetzung von individueller Förderung folgt dem methodisch-didaktischen Grundsatz der Sequenzialität, d.h. die Planung, Organisation und Durchführung verläuft entlang eines Dreischritts aus Diagnose, Förderung und Evaluation (vgl. u. a. Solzbacher, Behrens, Sauerhering & Schwer, 2012). Der individuelle Förderzyklus beginnt mit dem Zusammentragen und Dokumentieren diagnostisch relevanter Informationen über das aktuell vorhandene Bildungs-, Entwicklungs- und Lernpotenzial. Zudem findet in dieser ersten Phase die Verständigung über gemeinsame Förderbereiche und -ziele durch alle beteiligten Akteur*innen statt sowie die Planung und Entwicklung von Interventionen zum

Erreichen der entsprechenden Förderziele. Darauf folgt die Durchführung der Fördermaßnahmen in den diagnostizierten Förderbereichen. Die diagnostizierten Leistungspotenziale müssen wechselseitig zwischen dem Individuum und der personalen sowie materiellen Umwelt stimuliert werden, um den Lernenden zu bereichsspezifischer Leistungsperformanz zu befähigen. Anschließend wird zum einen die gezeigte Leistung überprüft, d.h. der IST- und der SOLL-Zustand werden durch verschiedenste Formen der Lern- bzw. Leistungskontrolle abgeglichen. Zum anderen sollten die implementierten Maßnahmen und Förderziele selbst hinsichtlich ihres erfolgreichen Einsatzes analysiert und evaluiert werden. Das aus der Interaktion zwischen Person und Umwelt entstandene Produkt, d.h. die domänenspezifische Leistung, bildet im Sinne des zyklischen und kumulativen Charakters des Förderprozesses schließlich die Grundlage für ein erweitertes Bildungs-, Entwicklungs- und Lernpotenzial.

2.2 Delphi-Studie zum individuell fördernden Umgang mit Vielfalt im gymnasialen Bildungsgang

Im Rahmen eines mehrjährigen Forschungsprojekts zum individuell fördernden Umgang mit Vielfalt im gymnasialen Bildungsgang (Herbig, 2017) wurden theoretische- und empiriebasierte Überlegungen darüber angestellt, wie ein entsprechendes allgemein (schul-)pädagogisches Handlungskonzept für Lehrkräfte aussehen sollte und welche Haltungen zugrunde liegen sollten. Ein bildungsgerechter Umgang mit Vielfalt ist insbesondere im gymnasialen Bildungsgang durch das (vermeintliche) Spannungsfeld aus Leistungsorientierung und der Ermöglichung sozialer Partizipation für alle Lernenden geprägt. Diesem Spannungsfeld wurde eine Gemeinsamkeitshypothese entgegengestellt, wonach es eine Reihe von Schnittmengen in der Gestaltung einerseits von leistungsorientierten und andererseits von inklusiven Lehr-Lern-Settings gibt, die sich in einem individuell fördernden Umgang mit Vielfalt synthetisieren. Entsprechend wurden für die Stichprobe Expert*innen aus inklusiven und/oder begabungsfördernden Lehr-Lern-Settings angefragt (N= 335), von denen 80 Lehrkräfte ihre Teilnahme bestätigten. Ziel war es, Gemeinsamkeiten im pädagogischen Denken und Handeln zwischen gymnasialen Lehrkräften aus inklusiven und/oder begabungsfördernden Settings im Umgang mit Vielfalt zu explorieren.

Basierend auf einer theoretischen Modellierung des Handlungskonzepts wurde eine mehrstufige empirische Untersuchung durchgeführt. Im Mittelpunkt standen dabei explorative Fragen nach der konkreten Gestaltung von individuell fördernden Lehr-Lern-Settings und entsprechenden, praxisrelevanten Gelingensbedingungen. Die Wahl der Methode begründete sich durch den explorativen Charakter der Fragestellungen sowie durch den Anspruch, gelingende Praktiken als Ressource für die theoretische Analyse von professionellem pädagogischem Handeln zu nutzen (vgl. u. a. Baumert & Kunter, 2006). Es wurde daher eine bundesweit

angelegte, dreistufige Delphi-Studie (Häder, 2014) durchgeführt, mit dem Ziel der „Ermittlung und Qualifikation der Ansichten von Experten“ (ebd., S. 33f.). Die Delphi-Methode bot zudem die Möglichkeit, einen interdisziplinären Austausch zwischen Expert*innen anzuregen (Linstone & Turoff, 2002, S. 4), die im pädagogischen Alltag bisher kaum Berührungspunkte haben.

Die erste Befragungsrunde der Untersuchung zielte auf die Exploration und Qualifikation der theoriebasierten Erkenntnisse zum individuell fördernden Umgang mit Vielfalt im gymnasialen Bildungsgang. Es beteiligten sich insgesamt 51 Expert*innen (Rücklaufquote: ca. 64 %) aus zehn Bundesländern. Die erhobenen Daten wurden mit Hilfe einer theorie- und empiriegeleiteten Kategorienbildung (Steigleder, 2008) in mehreren Analyseschleifen ausgewertet. Die theoriebasierten Handlungskategorien wurden dabei bestätigt. Die erwartete Qualifikation der Dimensionen durch die Bildung von Subkategorien trat ein. Zudem konnten wertvolle Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen gewonnen werden. Diese wurden zuvor explizit nicht theoriebasiert hergeleitet, da der Anspruch bestand, entsprechende kontextuelle Faktoren möglichst praxisbezogen zu explorieren. In den beiden folgenden Befragungswellen wurden in einem geschlossenen Fragebogen subjektive (Selbst-)Einschätzungen (Ratings) abgefragt, um die in der ersten Runde getroffenen subjektiven Ansichten hinsichtlich ihrer Wirksamkeit, Machbarkeit bzw. Relevanz zu bewerten. Die hierbei gewonnenen Erkenntnisse dienen als zusätzliche Ergänzung im Prozess der qualitativen Ausdifferenzierung der Dimensionen des Handlungsmodells.

2.3 Fazit: das Modell der Personalisierung als Handlungs- und Orientierungsrahmen für individuelle Förderung

Ein individuell fördernder Umgang mit Vielfalt im gymnasialen Bildungsgang ist für Lehrkräfte sehr voraussetzungsreich. Die bestmögliche Stimulation der Leistungspotenziale aller Lernenden und die Ermöglichung von sozialer und demokratischer Partizipation durch die Entwicklung von Selbstbestimmung, Dialogfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein für alle Schüler*innen (vgl. u. a. Sliwka, 2012; Weigand, Hackl, Müller-Oppliger & Schmid, 2014) stellt eine große pädagogische Herausforderung dar. Das Modell der Personalisierung verfolgt daher den Anspruch, die Herausforderungen von individueller Förderung (vgl. u. a. Kunze, 2008) durch eine systemische und ganzheitliche Perspektive auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Settings zu minimieren.

Wie Dumont (2018) deutlich macht, wird der Begriff der Personalisierung bzw. des personalisierten Lernens hauptsächlich im anglophonen Sprachraum verwendet und ist im deutschsprachigen Raum kaum zu finden. Zudem beanstandet sie, dass hinter dem Begriff (bisher) keine eindeutige Definition stehe und die Forschungslage entsprechend mangelhaft sei (vgl. ebd.). Der Begriff der Personalisierung wird im Rahmen der oben beschriebenen Delphi-Studie als explizite

Anlehnung an zahlreiche Elemente verstanden, die uns regelmäßig im Alltag begegnen. In immer mehr Lebensbereichen wird versucht, durch Personalisierung auf die Vielfalt der individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen einzugehen. Dabei reicht das Spektrum von personalisiertem Fernsehen über personalisierte Smartphones bis hin zu personalisiertem Müsli, um nur eine kleine Auswahl zu nennen. Personalisierung ist dabei stets charakterisiert durch Möglichkeiten der Mitbestimmung und der Mitgestaltung, durch Aspekte eines Miteinanders sowie durch Adaptivität, d.h. eine individuelle Anpassung durch die flexible Auswahl aus einem vielfältigen Angebot. In Schule und Unterricht finden wir vergleichbare Ansätze bisher kaum.

Das im Rahmen der oben beschriebenen Delphi-Studie entwickelte Modell der Personalisierung umfasst folgende Handlungsdimensionen:

- 1) Diversitätsorientierung: Im Gegensatz zum Homogenitäts- und Heterogenitätsdenken wird nach Sliwka (2012, S. 170f.) „[im] Paradigma der Diversität [...] die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler nicht mehr als Problem, sondern vielmehr als normale Realität und sogar als ‚Bildungsgewinn‘ wahrgenommen.“
- 2) Personorientierung: Die Entwicklung der Persönlichkeit und der individuellen Potenziale wird als ein dynamischer, sozialer und eigenverantwortlicher Prozess verstanden (Weigand et al., 2014). Entsprechend ergibt sich die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Blicks auf die Persönlichkeitsentwicklung und den Bildungs- bzw. Begabungsprozess (vgl. u. a. TE4I, 2012).
- 3) Inklusionsorientierung: Inklusion wird aus einer allgemein (schul-)pädagogischen Perspektive betrachtet und bezieht im Sinne einer moderaten De-/Kategorisierung alle lernrelevanten, inter- und intraindividuellen sowie gruppenbezogenen Differenzlinien ein (vgl. u. a. Hinz, 2013). Eine primär inklusive Förderung kann durch temporäre, bedarfsgerechte, separierende Maßnahmen ergänzt werden.
- 4) Begabungsorientierung: Begabung wird verstanden als dynamisches, sozial verankertes, domänenspezifisches Lern-, Bildungs- bzw. Leistungspotenzial (Weigand et al., 2014). Die Fokussierung auf die Begabungen und Potenziale aller Schüler*innen als Ausgangspunkt schulischen Lernens wird gegenüber der aktuell vorherrschenden Defizitorientierung priorisiert (vgl. u. a. iPEGE, 2009; TE4I, 2012).
- 5) Kooperationsorientierung: Kooperation wird verstanden als umfassende und systemische Zusammenarbeit aller am Lehr-Lern-Prozess beteiligten, schulischen und außerschulischen Akteur*innen (iPEGE, 2009). Zentral ist dabei ein institutionalisiertes und gleichberechtigtes multiprofessionelles Team-Teaching (vgl. u. a. TE4I, 2012; Hinz, 2013).
- 6) Variabilitätsorientierung: Die adaptive Gestaltung von Lehr-Lern-Settings und Lehr-Lern-Prozessen stellt den Lernenden in den Mittelpunkt. Sie ist gekennzeichnet durch Variabilität, d.h. durch den flexiblen Einsatz eines vielfältigen

Lehr-Lern-Angebots sowie Instrumentariums (vgl. u. a. Solzbacher et al., 2012; Helmke, 2013; Fischer, Rott, Veber, Fischer-Ontrup & Gralla, 2014).

Diese sechs Dimensionen bilden den Kern des Modells der Personalisierung. Sie bieten eine umfassende Handlungsorientierung für einen individuell fördernden Umgang mit Vielfalt in Schule und Unterricht. Aus der Befragung der Lehrpersonen im Rahmen der Delphi-Studie wurden zudem folgende Gelingensbedingungen für Personalisierung abstrahiert: (a) personelle und zeitliche Ressourcen, (b) materielle Ressourcen, (c) infrastrukturelle Ressourcen, (d) die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie (e) bestimmte Spezifika des gymnasialen Bildungsgangs und der Einzelschule.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Modell der Personalisierung einen praxisorientierten Handlungs- und Orientierungsrahmen zur Umsetzung von individueller Förderung bildet. Unter Berücksichtigung der o.g. Gelingensbedingungen wird gezeigt, welche Handlungen und Maßnahmen es bedarf, um auf die vielfältigen Begabungs- und Leistungspotenziale aller Lernenden eingehen zu können. Die sechs Handlungsdimensionen und die verschiedenen Bereiche der Gelingensbedingungen des Modells der Personalisierung dienen jedoch nicht nur als wertvolle Orientierung für professionelles pädagogisches Handeln. Darüber hinaus geben sie auch wichtige Impulse für die Gestaltung entsprechender Professionalisierungsmaßnahmen sowie für die forschungsbasierte Entwicklung von Unterstützungsangeboten in der schulischen Praxis.

Literatur

- Anderson, E. (2007). Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics*, 117, 595–622. DOI: <https://doi.org/10.1086/518806>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Lehmann, R. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95096-3>
- Becker, R. (2012). *Bildungsbeteiligung und Bildungschancen*. Bundeszentrale für Politische Bildung. Abgerufen von <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaelt-nisse-eine-sozialkunde/138032/bildungsbeteiligung-und-bildungschancen?p=all> [27.03.2019].
- Bos, W. & Scharenberg, K. (2010). Lernentwicklung in leistungshomogenen und -heterogenen Schulklassen. In W. Bos, E. Klieme, O. Köller & J. Baumert (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung*. Festschrift für Jürgen Baumert (S. 173–194). Münster: Waxmann.
- Donnelly, V. (Hrsg.) (2012). *Raising Achievement for All Learners. Quality in Inclusive Education. A synthesis of key issues across Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Abgerufen von <https://www.euro>

- pean-agency.org/sites/default/files/ra4al-synthesis-report_RA4AL-synthesis-report.pdf [27.03.2019].
- Dumont, H. (2018). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 249–277. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>
- Fischer, C., Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Gralla, A. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Freisel, L. (2007). Das Gymnasium im Wandel – Einführung in seine Geschichte. In S. Jahnke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 51–68). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Geißler, R. (2011). *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92055-9>
- Geißler, R. (2012). Die meritokratische Illusion – oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen. In M. Haller & M. Niggeschmidt (Hrsg.), *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik* (S. 193–210). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94341-1_11
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 361–380.
- Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häder, M. (2014). *Delphi-Befragungen: Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01928-0>
- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 2, 34–37.
- Herbig, C. (2017). Personalisierung von Lehr-Lern-Settings im gymnasialen Bildungsgang: Inklusive Bildung und Leistungsorientierung als zwei Seiten einer Medaille. In A. Textor et al. (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Bd. 2: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 77–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26> [27.03.2019].
- Hoyer, T., Weigand, G. & Müller-Oppliger, V. (2013). *Begabung. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (Hrsg.) (2009). *Professionelle Begabtenförderung: Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Eigenverlag: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özb). Abgerufen von http://www.oezbf.net/ipege/tl_files/inhalt/Dokumente/Publikationen_iPEGE/iPEGE_Broschuere.pdf [27.03.2019].
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131880701717222>

- Kiper, H. (2007). Pädagogik des Gymnasiums – quo vadis? In S. Jahnke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 37–50). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/350-KMK-TOP-011-Fu-Leistungsstarke_-_neu.pdf [27.03.2019].
- Köller, O. (2007). Das Gymnasium zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen. Welche Pädagogik braucht das Gymnasium? In S. Jahnke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 13–35). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kunze, I. (2008). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 13–25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Linstone, H. & Turoff, M. (Hrsg.) (2002). *The Delphi Method. Techniques and Applications*. Abgerufen von <http://is.njit.edu/pubs/delphibook/delphibook.pdf> [27.03.2019].
- Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119–127. DOI: <https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.3.119>
- Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe. DOI: <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000223>
- Preuss-Lausitz, U. (2011). *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen*. Abgerufen von http://www.gruene-fraktion-sachsen.de/fileadmin/user_upload/ua/Inklusionsgutachten_Sachsen_Endfassung.pdf [27.03.2019].
- Rawls, J. (1971/75). *Eine Theorie der Gerechtigkeit (A Theory of Justice)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler* (S. 73–115). Wiesbaden: VS Verlag.
- Sen, A. (1980/82). “Equality of What?”. In A. Sen, *Choice, Welfare and Measurement* (S. 353–372). Oxford: Blackwell. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.oep.a041484>
- Sliwka, A. (2012). Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 169–176). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94344-2_16
- Solzbacher, C. (2008). Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 27–42). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Solzbacher, C., Behrensen, B., Sauerhering, M. & Schwer, C. (2012). *Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften*. Praxiswissen Unterricht. Köln: Carl Link.
- Steigleder, S. (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest: Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum-Verlag.
- TE4I – The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark. Abgerufen von <https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/profile> [27.03.2019].
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In G. Becker (Hrsg.), Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. *Friedrich-Jahresheft*, (22), 6–9 [Themenheft]. Seelze: Friedrich.
- Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2007). *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*. Göttingen: Hogrefe.
- Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V. & Schmid, G. (Hrsg.) (2014). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Willms, J. D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institut for Statistics. Abgerufen von <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147066e.pdf> [27.03.2019].

Begabungsförderung und Leistungsentwicklung in der Musik

Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Bundeswettbewerbs
„Jugend musiziert“ und ihre Bildungskontexte¹

1. Hintergrund

Musikalische Wettbewerbe sind ein wichtiges Mittel zur Anregung des eigenen Musizierens, zur Entdeckung und Förderung musikalischer Begabungen. Der seit 1963/64 jährlich durchgeführte Wettbewerb „Jugend musiziert“ für das instrumentale und vokale Musizieren ist der bedeutendste Wettbewerb seiner Art (Deutsches Musikinformationszentrum, 2017). Er ist in drei Ebenen abgestuft (Regionalwettbewerbe, Landeswettbewerbe, Bundeswettbewerb). Die ersten Preisträger der Landeswettbewerbe haben die Möglichkeit, am Bundeswettbewerb teilzunehmen. Im Jahr 2017 haben 20.529 Jugendliche an den Regionalwettbewerben teilgenommen, 8.300 an den Landeswettbewerben und 2.732 haben den Bundeswettbewerb erreicht (Deutscher Musikrat, 2017, S. 70f.) In der musikalischen Praxis gelten Preisträgerinnen und Preisträger des Bundeswettbewerbs als musikalisch hochbegabt (Meister, 2010).

Obwohl diese Wettbewerbe seit mehr als 50 Jahren durchgeführt werden, liegen erstaunlich wenig Forschungen dazu vor. Eine erste Studie zum Wettbewerb „Jugend musiziert“ stammt interessanterweise aus der Sportwissenschaft (Kaminski, Mayer & Ruoff, 1984). Es handelt sich dabei um eine sportwissenschaftliche Längsschnittstudie, in der junge Leistungssportlerinnen und -sportler aus unterschiedlichen Disziplinen mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern von „Jugend musiziert“-Landes- und -Bundeswettbewerben sowie einer Kontrollgruppe hinsichtlich physischer, zeitlicher und psychosozialer Auswirkungen ihrer Aktivitäten verglichen wurden.

Die bislang umfangreichsten Studien zum Wettbewerb „Jugend musiziert“ hat Hans Günther Bastian in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre bis Anfang der 1990er Jahre durchgeführt (Bastian, 1987, 1989, 1991). Im Zentrum dieser Studien standen die Teilnehmenden der Wettbewerbe, ihr soziodemographischer und familiärer Hintergrund, ihre Motivationen, Lebenswelten und instrumental-

1 Dieser Beitrag basiert im Wesentlichen auf folgendem Titel: Gembris, H. & Bullerjahn, C. (2019). Die Paderborner Studie zum Bundeswettbewerb „Jugend musiziert“ 2017. Die Teilnehmenden und ihr sozioökonomischer und familiärer Hintergrund. In Gembris, H., Menze, J. & Heye, A. (Hrsg.). (2019). *Jugend musiziert. Musikkulturelle Vielfalt im Diskurs* (Schriftenreihe des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM), Bd. 12). Berlin u. a.: LIT Verlag.

biographische Werdegänge sowie auch ihre Erfahrungen und Sichtweisen auf den Wettbewerb „Jugend musiziert“.

Einige Jahre später haben Linzenkirchner und Eger-Harsch (1995) eine sehr umfangreiche Studie mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern aller Wettbewerbs-ebenen durchgeführt. Ein inhaltlicher Schwerpunkt der Studie war wie bei Bastian (1991) die Beschreibung der Teilnehmenden. Darüber hinaus wurden eine Reihe von weiteren Themen verfolgt wie die Beurteilung der Wettbewerbe durch die Jugendlichen und ihre Lehrerinnen und Lehrer sowie längerfristige Wirkungen der Wettbewerbsteilnahme auf den musikalischen Werdegang (Linzenkirchner & Eger-Harsch 1995, S. 8f.).

Etwas über „Jugend musiziert“ und ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinausgehende Fragestellungen hat Mund (2007) untersucht. In ihrer Dissertation unter dem Titel „Jugend forscht und Jugend musiziert: Kognitive Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale erfolgreicher Teilnehmer“ wurden Bundespreisträgerinnen und -preisträger der beiden genannten Wettbewerbe mit anderen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten verglichen, die keinen leistungsorientierten Aktivitäten nachgingen. Neben Tests zur Messung kognitiver Fähigkeiten und nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale wurden auch biographische Daten, Interessen, Schulnoten und Geschlechtsrollenorientierungen vergleichend untersucht.

In einer jüngeren Arbeit zu „Jugend musiziert“ haben Bullerjahn, Hantschel und Hirchenhein (2017) die Teilnahmemotivation von Teilnehmerinnen und Teilnehmern eines Regionalwettbewerbs in Abhängigkeit von demographischen Variablen, Selbsteinschätzungen und weiteren Variablen untersucht. Einen vergleichenden Überblick über die Ergebnisse dieser Studien geben Bullerjahn und Gembris (2020, in Vorb.).

Wenn man in Betracht zieht, dass es bislang über einen Zeitraum von mehr als 50 Jahren „Jugend musiziert“ lediglich acht wissenschaftliche Studien gibt, die sich mit „Jugend musiziert“ befassen, kann man von einem wirklichen Forschungsdefizit sprechen. Die vorliegende Studie möchte dazu beitragen, diese Forschungslücke zu füllen.

Eine ideale Gelegenheit dazu ergab sich dadurch, dass der 54. Bundeswettbewerb „Jugend musiziert“ vom 1. bis 8. Juni 2017 in der Stadt Paderborn ausgerichtet wurde, dem Sitz des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM) der Universität Paderborn. Dadurch wurde ein sehr direkter Zugang zum Wettbewerb, zu den Teilnehmenden und dem Organisationsteam möglich. Die Konzeption und Durchführung der Studie erfolgte in Kooperation des IBFM mit einer Arbeitsgruppe des Instituts für Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen (s. Danksagung). Eine kurze Darstellung des Projektes findet sich bei Gembris und Bullerjahn (2018).

2. Ziele und Fragestellungen

Die Fragestellungen der vorliegenden Studie knüpfen insbesondere an die Fragestellungen von Bastian (1991) sowie z. T. an Linzenkirchner und Eger-Harsch (1995) an. Sie verfolgen das Ziel, grundlegende Erkenntnisse über die Teilnehmenden des Bundeswettbewerbs „Jugend musiziert“ zu gewinnen. Dabei sollten frühere Ergebnisse aktualisiert und erweitert werden sowie neue Themenfelder (z. B. Gesundheit, digitale Medien) Berücksichtigung finden. Schließlich sollte auch die Methodik den heute üblichen wissenschaftlichen Standards angepasst werden. Folgende Themen bzw. Fragestellungen standen im Vordergrund:

- Wer sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Bundeswettbewerb?
- Persönlichkeit, Motivationen für das Musizieren und die Wettbewerbsteilnahme
- Interessen, musikalische Vorlieben, Mediennutzung, Vorbilder und Zukunftspläne
- Soziales und familiäres Umfeld
- Übegewohnheiten, Freizeit und Hobbies
- Rolle der Musik/des Wettbewerbs im Leben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- Bedeutung, Rolle und Funktion der Musik
- Wohlbefinden, Gesundheit und Belastungen, Lampenfieber im Zusammenhang mit Musizieren etc.

3. Methoden und Durchführung

Für die Befragung wurde ein standardisierter Fragebogen verwendet. Teils wurden die Fragen selbst entwickelt, teils wurde auch eine größere Anzahl von Fragen bzw. Items aus anderen thematisch relevanten Fragebogeninstrumenten übernommen, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit anderen Studien zu ermöglichen. (Für eine detailliertere Beschreibung des Fragebogens siehe Gembris & Bullerjahn, in Vorb.).

Alle am Bundeswettbewerb Teilnehmenden und ihre Eltern erhielten ca. 14 Tage vor Beginn des Wettbewerbs einen Informationsbrief, der zentral vom Organisationsteam des Deutschen Musikrats verschickt wurde. Das Schreiben enthielt eine kurze Information über den Gegenstand der Befragung, die Zusicherung von Anonymität und Freiwilligkeit sowie die auch von der Projektleitung „Jugend musiziert“ unterstützte Bitte, an der Befragung teilzunehmen. Im Falle eines Nicht-Einverständnisses der Eltern sollte auf die Teilnahme an der Befragung verzichtet werden.

Die Befragung wurde als Vollerhebung vor Ort beim Bundeswettbewerb durchgeführt. Die Verteilung der Fragebögen erfolgte während der gesamten Wettbewerbsdauer an der zentralen Anmeldestelle. Nachdem sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer angemeldet hatten, wurden sie durch Mitglieder des

Forschungsteams persönlich angesprochen und um Teilnahme an der Studie gebeten. Die Fragebögen konnten wahlweise sofort oder später an den folgenden Tagen ausgefüllt werden. Die sofort ausgefüllten Fragebögen konnten direkt vor Ort in verschlossenen Boxen geworfen werden. Alternativ gab es die Möglichkeit, die später ausgefüllten Fragebögen in eine der an jedem Vorspielort aufgestellten, deutlich markieren und verschlossenen Boxen einzuwerfen. Insgesamt waren nach Angaben der Veranstalter 2.525 Teilnehmende zum Bundeswettbewerb in Paderborn angemeldet. Ein nicht exakt feststellbarer kleinerer Teil erschien nicht persönlich bei der Anmeldestelle, sondern wurde durch Eltern oder Lehrende angemeldet. An sieben Tagen (vom 31. Mai bis 7. Juni 2017) wurden ca. 2.260 Fragebögen an die Teilnehmenden verteilt. Von diesen ca. 2.260 verteilten Fragebögen kamen insgesamt 1.143 vollständig ausgefüllte Fragebögen zurück, die in die Auswertungen einbezogen werden konnten (Rücklaufquote ca. 50 %).

Die Daten wurden mit dem Statistikprogramm SPSS 25 erfasst, die Auswertungen sind bislang noch nicht abgeschlossen. Die folgenden Ausführungen beschreiben zunächst die Stichprobe und konzentrieren sich dann auf den soziokulturellen und familiären Hintergrund der Teilnehmenden.

4. Ergebnisse

Unter den 1.143 Fällen, die in die Analysen einbezogen werden konnten, beträgt der Anteil der weiblichen Teilnehmenden 62 % ($n = 692$), die der männlichen 38 % ($n = 427$), für 22 Fälle liegen keine Angaben zum Geschlecht vor. Die Altersspanne reicht von 9 bis 24 Jahren, wobei der weitaus größte Teil die Spanne zwischen 12 und 19 Jahren umfasst. Das Durchschnittsalter lag bei 15 Jahren ($SD = 2,14$). Zwischen Jungen und Mädchen gab es keinen signifikanten Altersunterschied (t -Test, $p = .063$).

Ausgeschrieben war der Wettbewerb für folgende Wertungskategorien: Klavier, Harfe, Gesang, Drum-Set (Pop), Gitarre (Pop), Streicher-Ensemble, Bläser-Ensemble, Akkordeon-Kammermusik und Neue Musik. Der größere Teil der Stichprobe (69 %; $n = 775$) nahm an der Ensemble-Wertung teil, der kleinere (27 %) an der Solo-Wertung. In der Solo-Wertung war mit knapp 16 % das Klavier am häufigsten vertreten, mit deutlichem Abstand gefolgt vom Gesang (7 %). Die Bläser-Ensembles bildeten mit 41 % der Teilnehmenden die größte Gruppe unter den Ensembles, gefolgt von den Streicher-Ensembles (22 %). Eine detaillierte Beschreibung der Zusammensetzung der Wertungskategorien geben Gembris und Bullerjahn (in Vorb.).

In Hinblick auf den sozioökonomischen und familiären Hintergrund der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigen die bisherigen Studien zum Wettbewerb „Jugend musiziert“ (Kaminski, Mayer & Ruoff, 1984; Bastian, 1989, 1991; Linzenkirchner & Eger-Harsch, 1995; Mund, 2007) ein recht einheitliches Bild: Die Jugendlichen stammen aus Elternhäusern mit einem überdurchschnittlich hohen

Sozial- und Bildungsstatus, in denen Musik eine wichtige Rolle spielt. Überwiegend haben die Eltern eine akademische Ausbildung, ein großer Teil spielt selbst ein Instrument, ist in Ensembles aktiv oder singt in einem Chor. Meist handelt es sich um Familien mit mehreren Kindern, in denen auch die Geschwister musizieren. Über die „Jugend musiziert“-Studien hinaus, zeigen ältere wie jüngere Studien aus der internationalen Forschung ebenfalls die entscheidende Bedeutung des Elternhauses für die Entwicklung musikalischer Begabungen im Allgemeinen (vgl. Badur, 1999; Gembris, 2017, S. 185–196; Lehmann-Wermser & Krupp-Schleußner, 2017; Kristensen, 2018) als auch speziell auch für die Entwicklung musikalischer Hochleistungen (Manturzevska, 1995; Bogunović, 2010; Heye, 2019).

4.1 Bildung und Berufe der Eltern

Die weit überwiegende Mehrheit (95 %) der Teilnehmenden in unserer Stichprobe sind in Deutschland geboren ($n = 1.119$). Der weit überwiegende Teil der Mütter (82 %) und Väter (85 %) ist ebenfalls in Deutschland geboren.

Die Frage nach den Berufen der Eltern konnte frei beantwortet werden. Insgesamt 1.069 (94 %) der Jugendlichen haben den Beruf des Vaters angegeben, etwas weniger ($n = 1043$; 91 %) haben auch den Beruf der Mutter angegeben. Bei der Angabe der Berufe durch die Jugendlichen ist zu berücksichtigen, dass möglicherweise nicht alle Jugendlichen die exakte Berufsbezeichnung der Eltern kennen bzw. angeben konnten.

Für eine erste Beschreibung des allgemeinen elterlichen Bildungsniveaus wurden die angegebenen Berufe der Eltern kategorisiert nach akademischen Berufen, die ein Studium verlangen, sowie Berufen, die kein Studium verlangen. Dabei zeigt sich, dass die Väter zu insgesamt 57 % in akademischen Berufen tätig waren, darunter 10,9 % Musiker. In 20,4 % der Fälle waren die Väter in nicht akademischen Berufen tätig. Bei 21,5 % der Fälle konnten die genannten Berufe nicht eindeutig einer der beiden Kategorien zugeordnet werden. Lediglich ein sehr kleiner Teil ($n = 10$ bzw. 0,9 %) der Väter war nicht berufstätig.

Für eine weitere Differenzierung der beruflichen Tätigkeiten, insbesondere in Hinblick auf die Frage, inwieweit musikbezogene Berufe vertreten sind, wurde für die Berufe ein eigenes Kategoriensystem entwickelt, das für die Kategorisierung der tatsächlich angegebenen Berufe dieser speziellen Stichprobe zweckmäßig erschien. Dabei zeigt sich folgendes Bild:

Am häufigsten (31,9 %) wurden Berufe aus den Bereichen Verwaltung, Dienstleistung und Gewerbe (z. B. Beamter, Handwerker, Kaufmann, Versicherungsangestellter) genannt. Die zweitgrößte Gruppe (19,6 %) bildeten naturwissenschaftliche Berufe (Chemiker, Physiker, Informatiker, Ingenieur). In 15,1 % der Fälle wurden musikbezogene Berufe angegeben (Musiker, Musikpädagogen, Musikwissenschaftler). Weitere häufiger genannte Berufe waren Arzt (7,9 %) und Lehrer (6,2 %).

Für die Mütter wurden zu 52 % akademische Berufe angegeben, darunter 16,1 % Musikerinnen. In der näheren Differenzierung erwiesen sich auch bei den Müttern Berufe aus den Bereichen Verwaltung, Dienstleitung und Gewerbe mit 25,8 % als die relativ größte Gruppe. Mit 19,2 % hatte im Vergleich zu den Vätern ein etwas größerer Teil der Mütter einen musikbezogenen Beruf. An dritter Stelle mit 11,5 % folgten die Lehrerinnen, im Weiteren (10,2 %) nichtakademische Gesundheitsberufe (Heilpraktikerin, Krankenpflegerin), Ärztin (7,6 %) und soziale Berufe (Erzieherin, Pädagogen, Tagespflege 6,0 %). Ein relativ kleiner Teil von 5,3 % gab an, momentan nicht berufstätig zu sein. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass der größte Teil der Mütter berufstätig war. Über den Umfang der Beschäftigung (Vollzeit, Teilzeit) lagen keine Angaben vor.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass mehr als die Hälfte der Väter und Mütter der Teilnehmenden des Bundeswettbewerbs über eine akademische Ausbildung verfügen. Der Anteil der Akademiker liegt fast dreimal so hoch wie im Bevölkerungsdurchschnitt, der in der Altersgruppe der 45- bis 65-Jährigen etwa bei 20 % liegt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 44).

4.2 Wohnorte und Schule

Ein relativ großer Teil unserer Jugendlichen gab überraschenderweise an, in einer Kleinstadt bzw. einem Dorf auf dem Lande zu leben (41 %). In einer mittelgroßen Stadt lebten 35 %, in einer Großstadt lediglich 23 %. Die Angaben unterscheiden sich deutlich von den Angaben aus der Studie „Jugend am Instrument“ (Bastian, 1991, S. 59), wo lediglich 19 % auf dem Dorf bzw. Land lebten, 45 % in einer Stadt und 35 % in einer Großstadt. Die regionale Herkunft kann insofern eine wichtige Rolle spielen, da es in größeren Städten in der Regel ein größeres Angebot an Instrumentallehrenden, Musikschulen und anderen kulturellen Angeboten gibt als auf dem Land.

Die meisten Befragten besuchen ein Gymnasium (85 %). Die anderen Schulformen spielen kaum eine Rolle (2 % Realschule, 2 % Gesamtschule). Die Hauptschule wurde nur von einer einzigen befragten Person besucht. Andere (nicht näher spezifizierte) Schulformen gaben 7 % an. Ein sehr kleiner Teil (1 %) befand sich in einer Ausbildung, 3 % hatten ein Studium aufgenommen.

Die Teilnehmenden am Bundeswettbewerb sind insgesamt auch recht gute Schülerinnen und Schüler. Der Notendurchschnitt des letzten Zeugnisses lag mit der Note 1,8 ($SD = 0,55$) insgesamt deutlich über dem Durchschnitt. Trennt man zwischen Jungen und Mädchen, zeigt sich ein kleiner, aber signifikanter Vorteil der Mädchen ($M = 1,8$, $SD = 0,63$) gegenüber den Jungen ($M = 1,9$; $SD = 0,69$; t -Test, $p = .001$; $d = 0,22$).

Um Informationen über den sozioökonomischen Hintergrund des Elternhauses zu erhalten, wurden Fragen nach der Wohnsituation und Wohneigentum als indirektere Indikatoren verwendet. Eine direkte Frage nach dem Einkommen

der Eltern hätte von den Jugendlichen vermutlich kaum zuverlässig beantwortet werden können. Abgesehen davon, dass Wohneigentum in der Regel auf ein höheres Einkommen als bei einer Mietwohnung schließen lässt, bietet Wohneigentum (oder ein gemietetes Haus) im Allgemeinen auch bessere Möglichkeiten zum Üben als eine Mietwohnung. Die Jugendlichen unserer Stichprobe wohnten überwiegend in einem Eigenheim (61 %) oder einer Eigentumswohnung (14 %). Nur ein relativ kleiner Teil wohnte in einer Mietwohnung (16 %) oder gemietetem Haus (5 %). Diese Ergebnisse entsprechen im Wesentlichen den Ergebnissen, die Bastian (1991) gefunden hatte. Die um das Jahr 1990 befragten „Jugend musiziert“-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer wohnten zu 81 % in einem Eigenheim, 13 % in einer Mietwohnung und 5 % in einem Mietshaus (Bastian, 1991, S. 59).

4.3 Geschwister

Der weitaus größte Teil (86 %) unserer Stichprobe kommt aus Familien mit mehreren Kindern. Lediglich 14 % sind Einzelkinder. Am häufigsten sind ein (42 %) oder zwei Geschwister (28 %). Aus Familien mit vier Kindern kommen weitere 11 %. Ein kleiner Teil (6 %) stammt aus Elternhäusern mit fünf und mehr Kindern.

Im Vergleich zur Bundesstatistik (Statistisches Bundesamt, 2017) kommen die kinderreichen Familien bei den „Jugend musiziert“-Teilnehmer*innen wesentlich häufiger vor. Die Anzahl der Familien mit vier und mehr Kindern ist bei den „Jugend musiziert“-Teilnehmer*innen mehr als doppelt so hoch (17 %) wie im Bundesdurchschnitt (8 %). Auch die Zahl der Familien mit drei Kindern (28 %) ist fast um 10 % und mehr höher als im Bundesdurchschnitt (8 %). Gleichzeitig gab es unter den „Jugend musiziert“-Teilnehmer*innen 2017 etwa nur halb so viele Einzelkind-Familien (14 %) wie im Bundesdurchschnitt (26 %), bei Bastian (1991) betrug die Anzahl der Einzelkind-Familien lediglich ein Drittel des Bundesdurchschnitts (8 %).

Hinweise für einen Zusammenhang zwischen Anzahl der Kinder in den Familien und aktivem Musizieren finden sich auch in anderen Untersuchungen. In einer kleineren Studie mit 100 Musikerinnen und Musikern des Symphonieorchesters des Bayerischen Rundfunks (Bayerischer Rundfunk, 2014, S. 86) waren 75 Musiker*innen Eltern mit insgesamt 171 Kindern. Durchschnittlich hatten die Musikerfamilien 1,71 Kinder je Frau, der Bundesdurchschnitt lag bei 1,38 Kindern je Frau.

In einer repräsentativen Studie der Society of Music Merchants (SOMM – Society Of Music Merchants, 2013) mit ca. 11.000 Befragten zeigte sich, dass in Haushalten ohne Kinder 13,3 % der Haushaltsmitglieder aktiv ein Instrument spielen. Bei ein bis zwei Kindern musizieren 35,5 % und bei drei und mehr Kindern sogar 52,3 % (SOMM – Society Of Music Merchants, 2013, S. 37).

4.4 Stellenwert der Musik in der Familie

Wenn mehrere Geschwister in der Familie sind, spielen diese zum überwiegenden Teil ebenfalls ein Instrument. Von den befragten „Jugend musiziert“-Teilnehmenden mit Geschwistern gaben 85 % an, dass mindestens ein Geschwisterteil ein Instrument spielt oder singt. Von den Eltern spielen 64 % der Mütter ein Instrument und/oder singen im Chor. Von den Vätern ist es gut die Hälfte (51 %), die im Chor singen oder ein Instrument spielen. Im weiteren familiären Umfeld waren 40 % der Großmütter oder Großväter musikalisch aktiv (Instrumentalspiel und/oder Chor), bei den Onkeln und Tanten 38 %.

Der Stellenwert der Musik in der Familie wurde darüber hinaus mit Hilfe von sechs verschiedenen Items erfasst, welche die Befragten auf einer fünfstufigen Skala bewerten konnten (*trifft voll und ganz zu / trifft eher zu / weder noch / trifft eher nicht zu / trifft überhaupt nicht zu*). Aus Gründen der Vereinfachung sind hier die zustimmenden Items als Zustimmung und die ablehnenden Items als Ablehnung zusammengefasst.

Der weitaus größte Teil der Befragten (93 %) gab an, dass die Eltern Interesse an Musik haben, 82 % gaben an, dass in ihrer Familie viel Musik gehört wird. Der Aussage „Meine Eltern wollten, dass ich ein Instrument lerne“ stimmten 82 % zu. Zwei Drittel (65 %) meinten, dass in ihrer Familie viel über Musik gesprochen wird. Diese Aussagen lassen den Schluss zu, dass Musik ein wichtiges Thema in diesen Familien ist.

Dem Item „In meiner Familie musizieren wir oft gemeinsam“ stimmten 36 % zu. Die Hälfte (51 %) der Jugendlichen fand diese Aussagen nicht zutreffend. Aufgrund der Frageformulierung geht daraus nicht hervor, ob mit den Eltern und/oder den Geschwistern musiziert wird. Da 85 % der Befragten angeben, dass ihre Geschwister auch musizieren, und die Eltern nur zu 64 % (Mutter) bzw. 51 % (Vater) ein Instrument spielen und/oder im Chor singen, ist denkbar, dass es des Öfteren die Geschwister sind, mit denen musiziert wird.

Andererseits ist es bemerkenswert, dass für die Hälfte (51 %) der Befragten *häufiges* Musizieren in der Familie nicht zutreffend ist. Das schließt nicht die Möglichkeit aus, dass gelegentlich gemeinsam musiziert wird. Ähnlich liegt der Fall beim Singen. Das Item „In meiner Familie wird oft gemeinsam gesungen“ fand zu 28 % Zustimmung, 57 % stimmten dem nicht zu.

4.5 Unterstützung durch die Familie

Der hohe Stellenwert der Musik in der Familie und das damit verbundene Engagement der Eltern zur Unterstützung der Wettbewerbsteilnehmerinnen und -teilnehmer zeigt sich auch in folgenden Ergebnissen: Dem Item „Meine Eltern sind bereit, für meinen Musikunterricht Geld und Zeit zu investieren“ stimmen 99 % der Befragten zu. Fast genauso viele (94 %) geben an, dass die Familie zu Vorspielen

und Konzerten kommt und zuhört. Knapp die Hälfte (47%) stimmen dem Item „Meine Eltern fordern mich zum Üben auf/haben mich zum Üben aufgefordert“ zu. Andererseits sind es 40%, die dem nicht zustimmen.

Ein beträchtlicher Teil von 44% gibt an, dass die Eltern beim Üben helfen, wenn es Probleme gab, bei einem fast ebenso großen Anteil (45%) ist dies nicht der Fall. Ferner sagt ein Drittel (33%), dass die Eltern kontrollieren, ob regelmäßig geübt wird. Diese Befunde zeigen, dass neben dem zeitlichen Engagement und finanziellen Aufwand für die Unterstützung der Jugendlichen das Üben durch nicht wenige Eltern auch eingefordert, unterstützt und teilweise kontrolliert wird. Die direkte Unterstützung oder Kontrolle des Übens ist jedoch auch altersabhängig. Die Jugendlichen, deren Eltern beim Üben helfen, zum Üben auffordern und das Üben kontrollieren, sind signifikant jünger als diejenigen, bei denen das nicht der Fall ist.

5. Diskussion

Unsere Ergebnisse bestätigen weitgehend Befunde, die Bastian (1989, 1991) und Linzenkirchner und Eger-Harsch (1995) in ihrer früheren Studie zu „Jugend musiziert“-Teilnehmenden und ihrem sozioökonomischen Hintergrund festgestellt haben.

Die Elternhäuser der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind ökonomisch gut aufgestellt (75% Eigenheime; Bastian, 1991: 81%). Der Anteil akademischer Berufe ist fast dreimal so hoch wie im Bevölkerungsdurchschnitt (ca. 20% in der Altersgruppe der 45- bis 65-Jährigen; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 44). Innerhalb der letzten 30 Jahre hat sich hinsichtlich der sozioökonomischen Schicht der Elternhäuser der Bundeswettbewerb-Teilnehmenden kaum etwas verändert.

Wenn an den Daten Veränderungen abzulesen sind, dann sind es diese: Hinsichtlich der Anzahl der (Geschwister-)Kinder in den Familien der „Jugend musiziert“-Teilnehmenden gibt es einen Trend zu mehr Einzelkindern (8% bei Bastian, 1991; 14% in unserer Studie; s. o.) und zu weniger Familien mit drei und mehr Kindern (ein Minus zwischen drei und fünf Prozent). Außerdem ist der Anteil derer etwas gesunken, die in einem familiären Eigenheim wohnen (Bastian, 1991: 81% gegenüber 73% in unserer Studie; s. o.). Diese Unterschiede sind vermutlich durch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen in den vergangenen Jahrzehnten bedingt, insbesondere durch sinkende Geburtenraten und schwieriger werdende Bedingungen für den Erwerb von Eigenheimen (Stichwort Wohnungsnot).

Um die hohen Ansprüche für die Teilnahme am Bundeswettbewerb „Jugend musiziert“ erfüllen zu können, ist neben musikalischer Begabung eine frühzeitig beginnende, langfristige Unterstützung durch die Eltern erforderlich. Zur Beschreibung und Analyse der häuslich-familiären Umwelten erscheint das durch Umweltpsychologie und Soziologie inspirierte Konzept des Soziotops hilfreich, das

Ziegler (2011) zur Analyse von Lernumwelten in der Begabungs- und Entwicklungsforschung eingeführt hat. Es dient dazu, „die situativ-kontextuellen Bedingungen individueller Handlungen“ zu beschreiben, begrifflich zu fassen und zu klassifizieren (Ziegler & Stöger, 2016, S. 9).

Mit Ziegler und Stöger (2016) kann man den familiären Hintergrund der Wettbewerbsteilnehmenden als ein Soziotop betrachten, das objektive und normative Handlungsräume bereitstellt, in denen sich die musikalische Begabung der Kinder entfalten kann. Im Falle der Bundeswettbewerb-Teilnehmenden sind die meisten familiären Soziotope zunächst charakterisiert durch eine weit überdurchschnittlich akademische Bildung der Eltern und gute ökonomische Rahmenbedingungen, die in den meisten Fällen ein Eigenheim ermöglichen (welche z. B. eine größere Autonomie hinsichtlich der Möglichkeiten zu musizieren und zu üben bieten). Dazu kommen ein Klima der Wertschätzung und Unterstützung musikalischer Aktivitäten sowie zu einem großen Teil eigene musikalische Aktivitäten der Eltern, die als Vorbild wirken können. Musik besitzt einen hohen normativen Wert in der Familie. Mehr als die Hälfte der Eltern spielt selbst ein Instrument oder singt in einem Chor. Musikhören und Gespräche über Musik gehören zum häuslichen Umfeld. Etwa ein Drittel der Jugendlichen musiziert zu Hause mit Eltern und/oder Geschwistern. Mit dem hohen Anteil an akademischer Bildung und ausgeprägten musikalischen Interessen und Aktivitäten besitzen die Elternhäuser ein hohes Maß an (musikalischem) Bildungskapital, das günstige Bedingungen für die Entwicklung von exzellenten Leistungen bietet (Lehmann & Kristensen, 2014, S. 60).

Es ist aber nicht allein der sozioökonomische Status und das Bildungskapital der Eltern, welche das häusliche Soziotop konstituieren, sondern auch das persönliche Engagement. Die Eltern nehmen starken Anteil an der musikalischen Entwicklung der Jugendlichen. Fast alle Eltern begleiten die Jugendlichen zu Vorspielen und Konzerten. Insbesondere bei den Jüngeren wird das Üben durch die Eltern überwacht. Diese Rahmenbedingungen bilden infrastrukturell und thematisch günstige Lernsoziotope, welche die Entwicklung musikalischer Begabung fördern. „Lernsoziotope sind dadurch definiert, dass Lernen in ihnen möglich und gleichzeitig erwünscht ist“ (Ziegler & Stöger, 2016, S. 9).

Es ist auch bemerkenswert, dass die Familie dieser Jugendlichen im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt häufiger zwei, drei oder mehr Kinder haben, wobei die Geschwister in der Regel ebenfalls Musik machen. Dies trägt ebenfalls dazu bei, dass die Eltern ein hohes persönliches, zeitintensives Engagement aufbringen, das nicht möglich ist ohne Konzessionen an ihre eigenen Bedürfnisse, Wünsche etc.

Dieser substanzielle persönliche Beitrag dieser sog. „persons in the shadow“ (Eltern, Lehrer und andere signifikante Unterstützer; s. Gruber, Lehtinen, Palonen & Degner, 2008) in der Förderung von Begabungen und Karrieren ist bislang wenig von der Forschung beleuchtet worden. Dies gilt auch für die Rolle von Einstellungen, Erwartungen und Ansprüchen der Eltern (Kristensen, 2018, S. 54).

Die Bedeutung der Rolle des elterlichen Musizierens ist nicht eindeutig. Einerseits kommt es (wie in unserer Studie häufig) vor, dass erfolgreiche junge Musiker Eltern haben, die selbst auch musizieren. Andererseits gibt es Beispiele von musizierenden Kindern und erfolgreichen jungen Musikern, wo die Eltern selbst nicht musizieren. Der entscheidende Faktor dürfte eine hohe Wertschätzung von Musik sein, wie bereits Manturzewka (1995) festgestellt hat, da die Wertschätzung eine wesentliche Basis ist für ein ausdauerndes unterstützendes Verhalten, für das auch persönliche Opfer gebracht werden müssen. Tatsächlich wird die bedeutsame Rolle der Wertschätzung durch die Dissertation von Kristensen (2018) eindrucksvoll bestätigt. In dieser Studie wurden 75 jugendliche Instrumentalschülerinnen und -schüler im Alter zwischen 9 und 18 Jahren mit Hilfe verschiedener standardisierter Messinstrumente befragt. Kristensen stellt fest: „Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie scheint an erster Stelle die hohe Wertschätzung von Musik (Eltern) bei der gesamten musikalischen Entwicklung von Kindern ausschlaggebend zu sein“ (Kristensen, 2018, S. 251).

Die Wertschätzung von Musik der Eltern weist signifikante Korrelationen (zwischen $r = .66$ und $r = .44$) auf mit den Skalen *Familiäre Unterstützung*, *Wertschätzung von Musik* (durch die Schüler), *Musikalische Selbstregulation*, *Musikalische Selbstwirksamkeit* und *Übedauer* (Kristensen, 2018, S. 251). Diese Befunde unterstützen entsprechende Befunde von Sichivitsa (2007), nach denen die Wertschätzung der Musik den stärksten Prädiktor für musikalisches Engagement darstellt.

In einer umfassenden Studie mit 22 musikalisch besonders begabten Jugendlichen, die noch zur Schule (Gymnasium) gehen, aber gleichzeitig schon an einer Musikhochschule studieren, hat Heye (2019) u. a. auch die Rolle der Elternhäuser der Jungstudierenden untersucht. Auch hier kennzeichnen ein weit überdurchschnittliches Bildungsniveau, eine sehr hohe elterliche Wertschätzung/Bedeutung von Musik, vielfach eigene musikalische Aktivitäten der Eltern und ein sehr starkes persönliches Engagement für die Unterstützung der musikalischen Ausbildung der Jungstudierenden die familiäre Umgebung. Andererseits werden von den Jugendlichen auch explizite Leistungserwartungen der Eltern wahrgenommen. Im Kindesalter wird das regelmäßige Üben auch mit autoritärem Nachdruck eingefordert. Dies verändert sich offenbar im Laufe der Zeit: Im Jugendalter erleben die Jungstudierenden „ein hohes Maß an Autonomie im Sinne von Eigenverantwortlichkeit und Entscheidungsfreiheit und selten Anzeichen von Autorität im Sinne strenger, fordernder oder befehlerischer Verhaltensweisen der Eltern“ (Heye, 2019, S. 378) Neben der Eigenverantwortlichkeit zeigte sich in der Wahrnehmung der Jungstudierenden als charakteristisches Merkmal der Elternhäuser, dass die Eltern eine stresspuffernde und weniger eine stressverstärkende Rolle spielten und dass der Schulabschluss mit dem Abitur Vorrang vor den musikalischen Aktivitäten hatte.

Sehr aufschlussreich hinsichtlich der Dynamik der familiären Unterstützung und ihrem Zusammenhang mit dem musikalischen Erfolg junger Instrumentalistinnen und Instrumentalisten ist eine fünfjährige Längsschnittstudie von

Bogunović (2010). In dieser Studie, an der knapp 1.000 (993) Instrumentalschülerinnen und -schüler verschiedener Spezialschulen für musikalisch besonders begabte Kinder in Serbien im Alter zwischen 6 und 12 Jahren bzw. 12 bis 20 Jahren teilgenommen haben, hat Bogunović (2010) modellhaft die Rolle des Elternhauses für die Entwicklung von musikalischer Leistung und Erfolg über einen längeren Zeitraum untersucht. Die Familien wiesen durchgängig einen höheren sozioökonomischen Status auf, boten ein höheres Maß an musikalischer Stimulation, sie kultivierten ein günstiges kulturell-künstlerisches Erziehungsklima und vermittelten ein Wertesystem, in dem persönliche Autonomie, Individualität, Leistung, Wissenserwerb und ästhetische Erfahrungen mit Musik sowie die Bereitschaft, Zeit, Energie und Anstrengung in die musikalische Erziehung der Kinder zu investieren, eine hohe Priorität eingenommen haben. Erfolge in öffentlichen Aufführungen und Wettbewerben wiesen einen engen Zusammenhang mit dem Grad der familiären Anregung und der Unterstützung hoher Leistungsansprüche auf (Bogunović, 2010, S. 342). Bogunović analysiert in ihrer Längsschnittstudie die Dynamik familiärer Interaktionen und arbeitet die unterschiedlichen, sich im Laufe der Entwicklung verändernden Rollen von Vater und Mutter heraus.

Einige wichtige Erkenntnisse dazu sind folgende: Die Dynamik der familiären Unterstützung ist im Sinne einer Anlage-Umwelt-Interaktion zu sehen, in der das Kind eine wichtige aktive Rolle im System gegenseitiger Anregungen spielt:

„What we have here, then, is a mutually stimulating combination of activity on the part of a gifted child, who ‘pushes’ his/her parents into action through his/her talent, and on the part of the parents, who are reactive enough to recognize the needs of the child and to provide guidance. An optimum combination of these leads to a considerably higher performance success of those children.“
(Bogunović, 2010, S. 342)

Hinsichtlich des Wechselspiels zwischen Begabung und Unterstützung kommt Bogunović zu dem Schluss, dass „musikalische Begabung nicht entscheidend ist für den Erfolg in jüngeren Jahren; im Gegenteil, die entscheidende Rolle spielt das Ausmaß und die Qualität der familiären Unterstützung und Stimulation“ (2010, S. 343; Übers.: HG). Mit zunehmendem Alter geht das direkte Engagement der Eltern zurück, die familiären Einflüsse werden vom Kind übernommen und in das eigene Verhalten eingebaut (ebd.), man könnte hier auch von Introjektion sprechen. Dies spiegelt sich auch im Befund unserer Studie darin, dass die Eltern bei den älteren Jugendlichen beim Üben weniger anwesend sind und es seltener kontrollieren.

Dazu schreibt Bogunović:

„The fact remains, however, that a rich and cultured family environment is not in itself a sufficient factor of any form of musical successfulness on the secondary school level. This finding is entirely opposite to the established role and importance of parental engagement in primary music school, where the

family context was the key factor of the performative aspects of musical successfulness. This can be explained by the fact that, as students grows older, the degree of direct parental engagement decreases, with all the constitutive family influences and contributions being 'built into' the student." (Bogunović, 2010, S. 343)

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass es nicht allein ein ökonomisch gut gestelltes und gebildetes Elternhaus ist, das die Voraussetzung für die Entwicklung musikalischer Begabung und die Entfaltung hoher musikalischer Leistung ist. Vielmehr ist es eine Kombination von mehreren Faktoren, unter denen die hohe Wertschätzung von Musik im Elternhaus und ein intrinsischer Antrieb des Kindes eine Hauptrolle spielen. Darüber hinaus spielen jedoch (abgesehen von relevanten Persönlichkeitseigenschaften des Kindes) weitere Faktoren der Umwelt eine Rolle, wie sie z. B. im ressourcenorientierten Ansatz (Ziegler & Stöger, 2016) oder dem differenzierten Modell der musikalischen Begabungsentwicklung von McPherson und Williamon (2016, S. 340; s. auch Gembris, 2018, S. 238) beschrieben sind.

McPherson, Davidson und Faulkner (2012) betonen auf der Basis einer 14-jährigen Längsschnittstudie mit jungen Instrumentalistinnen und Instrumentalisten im Alter zwischen sieben und 22 Jahren ebenfalls die wichtige Rolle von spezifischen Konstellationen (sog. „Syzygies“) von Faktoren, Bedingungen und Interaktionen, die für die Entwicklung musikalischer Begabungen und Leistung besonders günstig sind oder auch nicht (McPherson, Davidson & Faulkner, 2012, S. 183 ff.).

Jenseits von sozioökonomischen und bildungsbezogenen Faktoren sind es auch die elterlichen Verhaltensweisen und Interaktionen, die als Faktoren des familiären Umfelds einen wichtigen Einfluss auf die musikalische Entwicklung und Leistungsentfaltung ausüben. Eltern, die keine oder wenig musikalische Erfahrungen haben, sind oft unsicher, wie sie ihren Kindern beim Üben helfen können, und sagen wenig, weil sie auch nicht mit den Anweisungen der Instrumentallehrerinnen und -lehrer in Konflikt kommen wollen. Die Kinder von Müttern, die anspruchsvolle Standards, eine gewisse Routine und regelmäßiges Üben erwarteten, hatten gute Chancen, sich zu entfalten. Es bleibt nicht aus, dass Kinder nicht immer Lust zum Üben haben, das Gefühl entsteht, nicht weiter zu kommen, was zu Frustrationen sowohl auf Seiten des Kindes als auch der Eltern führen kann. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass Kinder eher motiviert bleiben, sich motivieren lassen und Freude am Spielen haben, wenn Eltern in der Lage sind, ihre Frustration beiseite zu lassen und positiv zu bleiben, wenn sie ihrem Kind helfen wollen (McPherson, Davidson & Evans, 2016, S. 414).

Nicht selten ist zu hören, dass die Teilnahme an „Jugend musiziert“ oder überhaupt musikalische Aktivitäten in der Familie eine Angelegenheit „privilegierter Schichten“ seien. Begründet wird dies mit dem Hinweis, dass Teilnehmende der „Jugend musiziert“-Wettbewerbe überwiegend aus gebildeten, ökonomisch eher gut aufgestellten und musikinteressierten Elternhäusern kommen. Sicher kann die Bedeutung ökonomischer Ressourcen und Sozialstatus nicht geleugnet werden. In einer kultursoziologischen Studie kommt Reeves (2015) jedoch zu dem Schluss,

dass Musizieren in der Familie weniger eine Funktion des sozioökonomischen Status als ein Ausdruck von Familienzusammenhalt und geteilter Identität ist. Das unterstützende Engagement der Eltern wächst insbesondere dann, wenn sie Begabung im Kind erkennen. Familienzusammenhalt und geteilte Identität ist ein wichtiges Motiv für musikalische Förderung durch Eltern in unterschiedlichen sozialen Gruppen. Die Unterstützung ist auch eine Anstrengung zur Stärkung des Familienzusammenhalts (Reeves, 2015, S. 510).

Kreutz und Feldhaus kommen aufgrund ihrer Analysen von Daten einer umfangreichen Längsschnitt-Kohortenstudie (Deutsches Beziehungs- und Familienpanel) zu dem Schluss, dass das Haushaltsnetto-Einkommen keinen Zusammenhang mit musikalischem Engagement aufweist. „In fact, there is no principle economic barrier that prevents parents from having their children engage in regular musical activities“ (Kreutz & Feldhaus, 2018, S. 10). Auch Badur (1999, S. 152) kommt auf der Basis ihrer Forschungsübersicht zum Schluss, dass alle Familien das Potential besitzen, „die musikalische Entwicklung ihres Kindes zu fördern, aber nicht alle nutzen es aus.“ Die genannten Autoren halten es für wahrscheinlich, dass musikalisch sehr engagierte Familien Musik als eine Art Familienkapital oder kulturellen Habitus von Generation zu Generation weiterreichen. In ähnlicher Weise argumentiert auch Bogunović:

„One can even speak of a transgenerational transfer of family values that refer to a positive valuation of high achievements, goals and standards, and the idea that success is achieved through personal efforts, activity, discipline and dedication, belief in oneself and one's ability.“ (Bogunović, 2010, S. 344)

Die Ergebnisse lassen sich auch dahingehend interpretieren, dass die gebildete Mittelschicht der Hauptträger musikalischer Traditionen und Elitebildung in der klassischen Musik ist. Sie leistet weit überdurchschnittliche Erziehungsarbeit, nicht nur dadurch, dass mit der musikalischen Förderung der Kinder im Kontext von „Jugend musiziert“ viel persönlicher Einsatz, Zeit und Geld gefordert ist, sondern auch dadurch, dass diese Familien überdurchschnittlich viele Kinder haben, die in mehr oder weniger ähnlicher Weise gefördert werden. Daraus lassen sich folgende bildungspolitische Schlussfolgerungen ziehen:

Eltern und Familien von „Jugend musiziert“-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern leisten durch die Förderung ihrer Kinder einen erheblichen Beitrag zu Förderung der Musikkultur und Sicherung des kulturellen Erbes, insbesondere der klassischen Musik. Angesichts des strukturell zurückgehenden Interesses an klassischer Musik und des alternden/zurückgehenden Publikums ist Förderung im Elternhaus wichtig für die Erhaltung der Vielfalt der Musikkultur und der klassischen Musik. Die Rolle, die Anstrengungen und die Investitionen von Eltern und Familie in der musikalischen Förderung der Jugend sollte (nicht nur bildungspolitisch) mehr anerkannt werden. Sie sollten nicht länger „persons in the shadow“ bleiben, sondern angemessen öffentlich gewürdigt werden, z. B. auch im Rahmen der „Jugend musiziert“-Wettbewerbe. Mehr Anerkennung für die Elternarbeit als

Instrument der Kulturpolitik könnte motivierend wirken und die Bemühungen für die Begabungsförderung stärken. Noten-, versetzungs- und abiturrelevante Formen der Anerkennung für musikalische Leistungen können (nicht nur schulische) Freiräume für Begabungsförderung in der Musik schaffen. Musizierende Jugendliche von heute – in allen Bereichen der Musik – sind aktive, transgenerational wirksame Kulturträger von Morgen. Sie bedürfen einer größeren kulturpolitischen Aufmerksamkeit.

Es ist eine musikpolitische/bildungspolitische Aufgabe, Förderkonzepte für begabte und musikinteressierte Kinder und Jugendliche zu entwickeln, denen es an elterlich-familiärer Unterstützung fehlt. „Die Gesellschaft muss die Einzelförderung (Hoch-)Begabter bezahlen, wo die Familien das nicht können“ (Prof. Dr. Jürgen Baumert, Podiumsdiskussion 6. Bildungskongress, 19.09.2018).

Danksagung

Dass diese Studie möglich wurde, ist der Unterstützung und Mitwirkung vieler Personen zu verdanken.

Zu nennen sind hier Edgar Auer und Susanne Fließ als Projektleitung des Bundeswettbewerbs „Jugend musiziert“, Prof. Ulrich Rademacher und Prof. Reinhart von Gutzeit als Vorsitzende von „Jugend musiziert“, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter „Jugend musiziert“ vor Ort in Paderborn beim Bundeswettbewerb 2017 und nicht zuletzt die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Bundeswettbewerbs Paderborn 2017, die sich mit viel Motivation und Geduld die Zeit genommen haben, den langen Fragebogen auszufüllen. Ihnen allen sei sehr herzlich gedankt!

Ich danke ebenso meinem Projektteam der Teilnehmendenbefragung Bundeswettbewerb „Jugend musiziert“ 2017: Meinen Mitarbeitern Dr. Andreas Heye, M. Sc., IBFM, Dr. Jonas Menze, M. A., IBFM, meiner Gießener Kollegin Prof. Dr. Claudia Bullerjahn, Julius Liebig Universität (JLU) Gießen und ihren Mitarbeitern Florian Hantschel, M. A. und Johanna Dziewas, JLU Gießen, die bei der Planung, Durchführung und Auswertung der Daten mitwirkten, sowie den Studierenden der „Projektgruppe Bundeswettbewerb Jugend musiziert 2017“ der Universität Paderborn und der JLU Gießen, die fleißig Fragebögen verteilt haben.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Badur, I.-M. (1999). Musikalische Sozialisation in der Familie. Ein Forschungsüberblick. In C. Bullerjahn, H.-J. Erwe & R. Weber (Hrsg.), *Kinder – Kultur. Ästhetische Erfahrungen, ästhetische Bedürfnisse* (S. 131–158). Opladen: Leske + Budrich. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-322-95134-2_7

- Bastian, H. G. (1987). *Jugend musiziert. Der Wettbewerb aus der Sicht von Teilnehmern und Verantwortlichen*. Mainz: Schott.
- Bastian, H. G. (1989). *Leben für Musik: eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-) Begabungen*. Mainz: Schott.
- Bastian, H. G. (1991). *Jugend am Instrument: Eine Repräsentativstudie*. Mainz: Schott.
- Bayerischer Rundfunk (Hrsg.) (2014). *Symphonieorchester des Bayerischen Rundfunks 2014–2015*. München: Bayerischer Rundfunk.
- Bogunović, B. (2010). *Musical talent and successfulness – Summary*. Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Music and Institute for Educational Research. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/313790139_MUSICAL_TALENT_AND_SUCCESSFULNESS_-_Summary/citation/download [18.11.2019].
- Bullerjahn, C. & Gembris, H. (2020, in Vorb.). Empirische Forschungsarbeiten zu den Wettbewerben „Jugend musiziert“ – Ein Überblick. In H. Gembris & C. Bullerjahn (Hrsg.), *„Jugend musiziert“ – Musikalische Talente im Wettbewerb* (Arbeitstitel). Münster u. a.: LIT.
- Bullerjahn, C., Hantschel, F. & Hirchenhein, T. (2017). Anreize für die Teilnahme am mittelhessischen Regionalwettbewerb „Jugend musiziert“ – eine Fragebogenstudie. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & C. Louven (Hrsg.), *Musikpsychologie – Akustik und musikalische Hörwahrnehmung* (S. 153–186). Göttingen: Hogrefe.
- Deutscher Musikrat (2017). *54. Bundeswettbewerb Jugend musiziert: 1. bis 8. Juni 2017 in Paderborn*. Bonn: Deutscher Musikrat.
- Deutsches Musikinformationszentrum (MIZ). (2017). Abgerufen von http://www.miz.org/details_8730.html [19.01.2018].
- Gembris, H. (2017). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (5. Aufl.). Augsburg: Wissner.
- Gembris, H. (2018). Musikalität und Begabung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 235–246). Münster: Waxmann (UTB).
- Gembris, H. & Bullerjahn, C. (2018). A large scale study on the participants of the “Jugend musiziert” music competition: Starting points and questions. In R. Parcutt & S. Sattmann (Hrsg.), *Proceedings of ICMPC15/ESCOM10* (S. 160–163). Graz: Centre for Systematic Musicology, University of Graz.
- Gembris, H. & Bullerjahn, C. (in Vorb.). *Teilnehmende am Bundeswettbewerb „Jugend musiziert“ und ihre Lebenswelten* (Arbeitstitel).
- Gembris, H., Menze, J. & Heye, A. (Hrsg.). (2019). *Jugend musiziert. Musikkulturelle Vielfalt im Diskurs* (Schriftenreihe des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM), Bd. 12). Berlin u. a.: LIT Verlag.
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T. & Degner, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high ability. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 237–258.
- Heye, A. (2019). *Mehrfachbelastung in der Ausbildung musikalisch besonders begabter Jugendlicher*. Münster u. a.: LIT.
- Kaminski, G., Mayer, R. & Ruoff, B. A. (1984). *Kinder und Jugendliche im Hochleistungssport. Eine Längsschnittuntersuchung zur Frage eventueller Auswirkungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Kreutz, G. & Feldhaus, M. (2018). Does music help children grow up? Parental views from a longitudinal panel study. *Musicae Scientiae*, 1–16. DOI: 10.1177/1029864918782581.

- Kristensen, F. (2018). *Der Einfluss familiärer Unterstützung und Wertschätzung auf musikalische Entwicklung, musikalische Selbstregulation sowie Selbstwirksamkeit bei jungen Instrumentalisten*. Münster u. a.: LIT.
- Lehmann, A. & Kristensen, F. (2014). "Persons in the Shadow" Brought to Light: Parents, Teachers, and Mentors – How Guidance Works in the Acquisition of Musical Skills. *Talent Development & Excellence*, 6(1), 57–70.
- Lehmann-Wermser, A. & Krupp-Schleußner, V. (2017). *Jugend und Musik. Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland*. Unter Mitarbeit von Frederike Esche. Gütersloh. Abgerufen von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Musikalische_Bildung/MuBi_Studie_Jugend-und-Musik_final_2017.pdf [18.03.2019].
- Linzenkirchner, P. & Eger-Harsch, G. (1995). *Gute Noten mit kritischen Anmerkungen: Wirkungsanalyse der Wettbewerbe „Jugend musiziert“ 1984 bis 1993*. Bonn: Deutscher Musikrat.
- Manturzewska, M. (1995). Das elterliche Umfeld herausragender Musiker. In H. Gembris, R. D. Kraemer & G. Maas (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte 1994* (S. 11–22). Augsburg: Wißner.
- McPherson, G., Davidson, J. W. & Evans, P. (2016). Playing an instrument. In G. McPherson (Hrsg.), *The child as musician. A handbook of musical development* (2. Aufl., S. 401–421). Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0022>
- McPherson, G., Davidson, J. W. & Faulkner, R. (2012). *Music in our lives. Rethinking musical ability, development and identity*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199579297.001.0001>
- McPherson, G. & Williamon, A. (2016). Building gifts into musical talents. In G. McPherson (Hrsg.), *The child as musician. A handbook of musical development* (2. Aufl., S. 340–360). Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0018>
- Meister, R. (2010). Das Netzwerk „Amadé“ zur Förderung musikalisch hochbegabter Jugendlicher. In H. Gembris (Hrsg.), *Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik* (S. 23–28). Münster u. a.: LIT.
- Mund, W. (2007). *Jugend forscht und Jugend musiziert: Kognitive Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale erfolgreicher Teilnehmer*. Dissertation, Philipps-Universität Marburg. Abgerufen von <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2008/0750/pdf/dwm.pdf> [18.03.2019].
- Reeves, A. (2015). 'Music's a Family Thing': Cultural Socialisation and Parental Transference. *Cultural Sociology*, 9(4), 493–514. DOI: [10.1177/1749975515576941](https://doi.org/10.1177/1749975515576941).
- Sichivitsa, V. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55–68. DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X07087568>
- SOMM – Society Of Music Merchants e.V. (Hrsg.) (2013). *Jahrbuch der Musikinstrumenten- und Musikequipmentbranche 2011/2012*. Berlin: SOMM – Society Of Music Merchants e.V.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2017). *Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales 2017*. Abgerufen von https://www.destatis.de/Migration/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2017.pdf?__blob=publicationFile [19.11.2019].

- Ziegler, A. (2011). Analysekriterien zur Bewertung von Lernumwelten: Soziotope und Bildungskapital. In U. Ostermaier (Hrsg.), *Hochbegabung, Exzellenz, Werte. Positionen in der schulischen Begabtenförderung; Festschrift zum zehnjährigen Bestehen des Sächsischen Landesgymnasiums Sankt Afra* (S. 119–138). Dresden: Thelem.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2016). Der Soziotop-Ansatz in der Begabungsförderung: Theoretischer Hintergrund und Anwendungsperspektiven. *journal für begabtenförderung*, 16(2), 4–14.

Begabung und Intelligenz aus Sicht der Genetik und der kognitiven Neuropsychologie

1. Einleitung

„Die Frage, ob eine Funktion, eine Leistung des Menschen ererbt und angeboren sei *oder* ob sie während des Lebens des Menschen erworben wurde, ist überholt.“ Unannehmbar sei sowohl die *Milieutheorie* (unter anderem der Behaviorismus), die behauptet, „dass ein neugeborenes Kind alles, was es an Lebensäußerungen im Laufe auch späterer Altersstufen hervorbringt, Ergebnis von ihm verborgen bleibenden oder von bewusst vollzogenen Lernprozessen sei“ als auch der *Nativismus*, der mit ebenso grosser Radikalität behauptet, alles, was menschliches Leben ausmacht, sei prinzipiell bei der Geburt vorhanden, „wenn auch erst präformiert oder noch sonstwie verborgen.“ Dieses Zitat stammt aus dem Vorwort eines 1987 (also vor mehr als dreißig Jahren) von Carsten Niemitz herausgegebenen Buches mit Beiträgen von damals führenden Wissenschaftlern aus verschiedenen Wissenschaftszweigen (S. 7). Die wissenschaftliche und politische, oft auch populistische, Diskussion über „Erblichkeit“ von Begabung und Intelligenz und den Einfluss der Umwelt auf ihre Entwicklung ist natürlich noch viel älter; und sie dauert (quasi als Dauerbrenner) bis heute an. Zur „Erblichkeit von Intelligenz“ gibt es eine verwirrende Vielfalt wissenschaftlicher Aussagen. Zum Teil besteht ein echter Streit zwischen Fachleuten zu diesem Themenbereich. „Ungewöhnlich ist, dass dieser Streit innerhalb der psychologischen Intelligenzforschung nicht geführt wird. Niemand scheint ein Interesse daran zu haben, die teilweise eklatanten Widersprüche zwischen den von Wissenschaftlern bezogenen Positionen offen zu diskutieren und aufzuklären.“ Dies ist eine Aussage von Karl-Friedrich Fischbach, Entwicklungsbiologe und Neurogenetiker (Fischbach & Niggeschmidt, 2016, S. 1). Sie deutet darauf hin, dass offensichtlich immer noch Ablehnungen, Neid und Vorurteile in der Zusammenarbeit zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Psychologie einerseits und der Naturwissenschaften und medizinischen Wissenschaften andererseits bestehen. Insbesondere die Beziehung zwischen Psychologie und kognitiver Neuropsychologie ist immer noch recht belastet: „Obwohl mit der kognitiven Neurowissenschaft Psychologie und Neurowissenschaften zumindest teilweise zu verschmelzen scheinen, ist das Verhältnis zwischen beiden Disziplinen nicht ungetrübt. So wird häufig die Frage gestellt, ob die Neurowissenschaft die Psychologie braucht oder umgekehrt“ (Jäncke, 2013, S. 29). Durch die enorme Medienpräsenz der boomenden kognitiven Neurowissenschaft unterstützt durch faszinierende Hirnbilder und farbige Aktivierungskarten, zum Teil illustriert durch „Neuromythen“ (Hasler, 2015) kann der Eindruck entstehen, die Psychologie werde zunehmend randständig, verliere also innerhalb der Begabungs- und

Intelligenzforschung an Bedeutung. Ich kann diese Vorurteile, die Erkenntnisse verhindern, nicht nachvollziehen. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass die kognitive Neuropsychologie keine grundsätzlich neuen Ergebnisse zum Themenbereich „Lernen, Begabung, Intelligenz“ hervorgebracht hat, die wir nicht schon aus der Psychologie, der Pädagogik und der Unterrichtspraxisforschung kennen. Sie eröffnet uns aber neue experimentelle Zugänge und ergänzende Denkweisen, die einiges dazu beitragen können, Lernprozesse besser zu verstehen und zu beschreiben. Aber: eine neue wissenschaftliche Dimension des Lernens ist dadurch nicht entstanden. Es gibt also keinen Grund, der kognitiven Neuropsychologie den Status der Überlegenheit über andere Wissenschaften zuzuschreiben. Umgekehrt aber auch nicht. Kognitive Lebenserscheinungen wie Potenzial, Begabung, Talent, Intelligenz können nicht aus einem engen Blickwinkel *eines* Wissenschaftszweiges verstanden und erklärt werden. Die Prozesse sind zu komplex. Zusammenarbeit zwischen den Wissenschaften ist für Erkenntnisgewinn unabdingbar. Gemeinsame wissenschaftsübergreifende Forschungsprojekte, welche Erkenntnisse aus Psychologie, Pädagogik, kognitiver Neuropsychologie und Unterrichtspraxisforschung einbeziehen, sind unbedingt nötig.

Der Diskurs über verschiedene Wissenschaften hinweg ist allerdings vor allem deshalb schwierig, weil „Begabung“ und „Intelligenz“ keine wissenschaftlich klar definierbaren Begriffe sind: „Unglücklicherweise herrscht in der Wissenschaft, wenn über Begabung und Hochbegabung gesprochen wird, ein nahezu babylonisches Sprachgewirr.“ (Ziegler, 2008, zitiert in Hoyer, Weigand & Müller-Oppliger, 2013, S. 11). Begabung ist eben kein Naturphänomen, wie der freie Fall, Wärme oder Licht, sondern ein Denk- und Erklärungs-*Konstrukt*, das auch *Annahmen, Vermutungen und Behauptungen* über kognitive Eigenschaften von Individuen enthält. Die Begriffe sind unscharf, und deshalb sind viele widersprüchliche Umschreibungen und Definitionsversuche im Umlauf. „...Begabung ist weder ein Gegenstand der Erfahrungswelt, den man wie eine Sache beschreiben könnte, noch eine psychische endogene Substanz, sondern viel mehr eine mehr oder weniger gut begründete Hypothese...“ (ebd., S. 7). Im Alltag und zum Teil auch in der Wissenschaft werden die Begriffe Begabung und Intelligenz gar synonym gebraucht.

Was nicht klar definierbar ist, ist grundsätzlich nicht präzise objektiv messbar. „Nur genau formulierte Vermutungen können wissenschaftlich überprüft werden.“ (Hauser & Humpert, 2009, S. 15). Messen heisst vergleichen; dies ist ein wichtiger Grundsatz. Messen muss zu einer quantitativen Aussage über eine Messgrösse durch Vergleich mit einer Einheit führen. Wenn ich etwas messen will, muss ich einen klar definierten Messstandard haben, mit welchem ich das zu Messende vergleichen kann; historisch gesehen zum Beispiel den „Urmeter“ oder das „Urkilogramm“, um Distanz oder Masse zu messen. Was ist denn der Vergleichsstandard für Begabung? Welches ist die *Masseinheit* für Begabung? Diese Frage stellt sich auch für Eigenschaften, die im alltäglich gebrauchten Begabungs- bzw. Intelligenzbegriff eingebunden sind: „Für Fleiss oder Lesekompetenz etc. gibt es keine

weltweit einheitlich festgelegten Masse und je nach Art der Messung resultieren andere Ergebnisse“ (ebd., S. 16). Es liegt auf der Hand, dass die teilweise grossen wissenschaftlichen Widersprüche in der Beschreibung von Begabung dadurch entstehen, dass die Begriffe eben nicht klar und eindeutig (für alle Wissenschaften weltweit gleich) definiert oder mindestens möglichst präzise umschrieben sind: „We need to do a better job of defining giftedness“ (Siegle, zitiert in Hoyer, Weigand & Müller-Oppliger, 2013, S. 11).

Auf diese Fragestellungen soll im Weiteren eingegangen werden. Nicht etwa im Sinne einer neuen Theorie, die „messbare Wahrheit“ über Begabung finden will. Da wir es, wie oben erwähnt, mit Konstrukten, die Interpretationen nötig machen, zu tun haben, können wir nie die „Wahrheit“ festhalten und schon gar nicht objektiv valide und reliabel messen, sondern wir beteiligen uns an einer Fortschreibung von Erklärungsversuchen, quasi an einer weiterführenden Geschichte der Annäherung an die Begriffe „Begabung“ und „Intelligenz“. Das war das Ziel des Vortrags beim 6. Münsterschen Bildungskongress 2018 und ist damit auch das Ziel dieser Publikation.

Ich möchte als Illustration und Diskussionsgrundlage für die weiteren Ausführungen eine in der Psychologie international anerkannte Umschreibung für Begabung („giftedness“) von Rena F. Subotnik und anderen zitieren (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). Die Autorinnen und Autoren machen in ihrer Publikation selbst darauf aufmerksam, dass eine Definition schwierig ist: „It is ironic that one of the most vexing questions in the field of gifted and talented education is how to define giftedness. It is often equated with IQ, which in many educational programs is the basis for classifying individuals as gifted (...) but the issue is far from settled“ (S. 7). Ihre Definition lautet:

„Giftedness is the manifestation of performance or production that is clearly at the upper end of the distribution in a talent domain even relative to that of other high-functioning individuals in that domain. Further giftedness can be viewed as developmental, in that in the beginning stages, potential is the key variable; in later stages, achievement is the measure of giftedness; and in fully developed talents eminence is the basis on which this label is granted. Psychosocial variables play an essential role in the manifestation of giftedness at every developmental stage. Both cognitive and psychological variables are malleable and need to be deliberately cultivated.

Giftedness (a) reflects the values of society; (b) is typically manifested in actual outcomes, especially in adulthood; (c) is domain specific; (d) is the result of the coalescing of biological, pedagogical, psychological and psychosocial factors; and (e) is relative not just to the ordinary (...) but to the extraordinary (...).“ (S. 7).

Diese „definition of giftedness that we intend to be comprehensive“ ist in der Tat sehr umfangreich und vielschichtig, was belegt, dass Begabung ein komplexes, umfassendes, wissenschaftlich schwer fassbares Phänomen ist, das sich, wie ich

noch weiter ausführen werde, als Ganzes der Messung im physikalischen Sinn entzieht. Verschiedene wichtige Begriffe, die der „definition“ dienen, erfordern selbst eine vertiefte Betrachtung und Umschreibung; sie sind nicht selbsterklärend, was die Aussagekraft der „definition“ erschwert; zum Beispiel:

Potenzial („...potential is the key variable...“). Der Begriff „Potenzial“ wird von verschiedenen Autorinnen und Autoren unterschiedlich gebraucht: für Erbfaktoren, für Begabung, für Intelligenz, für Emotionalität... Diese Tatsache erschwert die wissenschaftliche Diskussion, weil je nachdem „Potenzial“ eine unterschiedliche Bedeutung hat.

Talent, Umwelt und „psychosocial variables“; was ist mit „talent“ gemeint? Was sind „fully developed talents“? Sind „talents“ je „fully developed“?

Leistung/Lernen („achievement is the measure of giftedness“); welche Wechselwirkungen bestehen zwischen Lernen und Begabung, und ist die Wechselwirkung messbar?

Entwicklung, Formbarkeit („cognitive and psychological variables are malleable...“); wie denn und wodurch?

Zusammenwirken/Vereinigung („coalescing“) von biologischen, pädagogischen, psychologischen und psychosozialen Faktoren. Das ist wohl eine entscheidende Frage: was bedeutet Zusammenwirken und was ermöglicht und beeinflusst es?

Ich werde zuerst einige Informationen zu genetischen und epigenetischen Erkenntnissen, dann Aussagen über Lernen aus Sicht der interdisziplinären Lernforschung vorstellen und diskutieren, um schliesslich die Begriffe „Begabung“ und „Intelligenz“ in den Fokus zu rücken.

2. Erkenntnisse aus der Genetik und Epigenetik

Schon sehr lange ist klar, dass Genetik und Umwelt miteinander interagieren. „Das bedeutet, dass Genetik und Umwelt die Anatomie und Physiologie des Gehirns sowie das Verhalten nicht allein, sondern immer in Interaktion miteinander beeinflussen“ (Jäncke, 2013, S. 598). Seit je her wird diskutiert, ob genetische Einflüsse oder Umwelteinflüsse bei der kognitiven Entwicklung des Menschen Priorität haben, und es werden auch Prozentzahlen begründet, zum Beispiel: Begabung und Intelligenz seien zu 50–80 % erblich. Dies führt dann oft zu Fehlinterpretationen im Sinne von: 50–80 % seien von Geburt an festgelegt und unveränderbar und nur 20–50 % seien noch durch Umwelt, Familie, Schule beeinflussbar. So kann das ja nicht gemeint sein; das würde den Erfahrungen widersprechen. Wie steht es mit der „Erblichkeit“ von Begabung und Intelligenz? Können wirklich Prozentanteile auf „Erblichkeit“ und Umwelt zugewiesen werden?

Die Diskussion über den genetischen Einfluss auf die Entwicklung des Menschen wurde entscheidend geprägt durch die Erkenntnisse des Amerikaners James D. Watson und des Briten Francis Crick. Ihnen gelang 1953 die Entschlüsselung der Desoxyribonukleinsäure DNS (in der englischen Abkürzung, die in der Wissenschaft international gebraucht wird: DNA; A für „acid“ statt S für „Säure“), die in den Zellkernen (auch in Kernen von Nervenzellen) sitzt. Die berühmte Doppelhelix führte zum Nobelpreis für Medizin 1962 (Watson & Crick, 1953, S. 737–738). Darauf beruhend wurde der *genetische Code* als bestimmte Abfolge von Basenpaaren auf der DNA aufgeschlüsselt. Diese Entdeckung führte zu einer weltweiten Euphorie darüber, dass man nun Zugang habe zu den Geheimnissen der Steuerung der Individualentwicklung, zur Befehlszentrale für die körperliche und geistige Entwicklung des Menschen. Es entstand ein mechanistisches Modell der Wirkung von Genen als autonome Befehlsgeber, von denen die Entwicklung des Individuums abhängig ist. Also eine Idee einer vorgegebenen und kodierte (verschlüsselten) Information, die einen vorerst physischen und dann auch psychischen Ablauf steuert und ihn zu einem bekannten Ende führt. Eigentlich ein Modell der Prädestination des Menschen.

Nach der Entschlüsselung der DNA durch Watson und Crick ließ die Wissenschaft ab 1953 im Zuge der DNA-Euphorie die Berücksichtigung von Umwelteinflüssen weitgehend ausser Acht. Das Modell der Steuerung der kognitiven Entwicklung durch Befehle von Genen (eigentlich ein Modell aus dem Maschinenzeitalter) hat sich vor allem in populärwissenschaftlichen Publikationen bis in die heutige Zeit recht hartnäckig gehalten. Eysenck behauptete 1980, Intelligenz sei „ein wissenschaftlicher Begriff, genauso wie Gravitation, Masse oder Wärme. Der Begriff Intelligenz kann als generelle, kognitive, angeborene Fähigkeit definiert werden, (...). Die ist angeboren, weil der Intelligenzgrad einer Einzelperson genetisch festgelegt wird.“ (1980, S. 28ff.). Bis vor noch nicht allzu langer Zeit glaubten auch einige Hirnforscher daran, dass die kognitive Entwicklung des Menschen durch Gene in einer Art algorithmischer Befehle wie in einer Computer-Software gesteuert werde. Die heutigen Beschreibungen von künstlicher Intelligenz berufen sich immer wieder auf eine solche Programmierbarkeit von kognitiven Eigenschaften; dies obwohl der Vergleich des Gehirns mit einem Computer nicht aufrechterhalten werden kann. Das grosse Problem war und ist immer noch die fatale Verwechslung zwischen „Ursache“ und „Zusammenhang“: Natürlich entwickelt sich der Mensch kognitiv *unter Mitwirkung von, im Zusammenhang mit* Genen. Aber die Gene sind nicht die Ursache für die Entwicklung, sie sind Teil der Interaktionsprozesse, die für die Entwicklung ablaufen müssen. Die Gene sind keine autonomen Befehlsgeber. Sie wirken nicht selbsttätig von sich aus; ihre Wirkung muss von aussen ausgelöst werden, durch Anregung, Förderung von äusserlichen und verinnerlichten Tätigkeiten (Genexpression). Ohne Auslösung keine Wirkung: Eine Genwirkung wird durch ein Signal aus der Umgebung und nicht aus dem Gen heraus aktiviert. Die Umsetzung der genetischen Information ist also in hohem Maße „kontextabhängig“ (Schmidt, 2014, S. 9).

Heute wissen wir also, dass Gene, welche die kognitive Entwicklung des Menschen mitsteuern, keine umrissenen Teilchen oder Körperchen sind, die genau lokalisierbar auf der DNA sitzen. An der „Erblichkeit“ von kognitiven Eigenschaften sind verschiedene Bereiche an verschiedenen Orten der DNA beteiligt, zum Teil überlappend mit anderen Sequenzen. Und ein DNA-Bereich kann zu unterschiedlichen Genen gehören. „Eine DNA-Sequenz allein legt die Funktion eines Gens nicht fest“ (Schmidt, 2014, S. 161).

DNA-Sequenzen einer Zelle können niemals allein bestimmen, welche Charakteristiken einen Organismus letztendlich auszeichnen. Das gilt insbesondere für die Entwicklung des Gehirns mit seiner hohen Plastizität, welche Lernen und damit auch die Entwicklung von Begabung und Intelligenz erst ermöglicht. Erbanlagen gehen mannigfaltige Wechselwirkungen unter sich und mit der Umgebung ein (Fischer, 2017, S. 202).

Seit einigen Jahren beeinflussen Erkenntnisse aus der *Epigenetik* die wissenschaftliche Diskussion. Gut verständliche und auch kritische Darstellungen zu diesem komplexen Themenbereich haben Bernhard Kegel und Peter Spork publiziert (Kegel, 2009; Spork, 2017). Die Epigenetik beschreibt Veränderungen der Genfunktion, die nicht durch Veränderung der DNA-Sequenz erklärt werden können. Äussere Einflüsse wie lange, hochintensive Beschäftigung eines Menschen in einem Bereich, aber auch wie Chemikalien, Stress und traumatische Erlebnisse können festlegen, welche Gene aktivierbar sind und zwar ohne sich auf die Buchstabenfolge der DNA (genetischer Code) auszuwirken. Offenbar hinterlassen insbesondere Lebenserfahrungen in jungen Jahren epigenetische Spuren: früh im Leben stattfindende Ereignisse können daher beeinflussen, wie sich Zellen später verhalten. Unsere biologische Entwicklung geht also über den genetischen Code der DNA hinaus. Man spricht etwa auch vom „Zweiten Code“. Im Durchschnitt sind nur etwa 10 Prozent unserer Gene in unseren Zellen aktiv. Das bedeutet, dass es in der Zelle Möglichkeiten geben muss, Gene einzuschalten und andere stillzulegen. Im Erbgut können durch Ausseneinflüsse „Schalter“ in Form von chemischen Gruppen (gut untersucht sind Methyl-Gruppen an der Base Cytosin, die ein Ablesen von Information verunmöglichen, oder Acetylgruppen an den Histonen, welche das Ablesen ermöglichen) eingebaut werden, die dafür sorgen, dass Gene aktiviert oder deaktiviert werden. Ganze Gruppen von Genen lassen sich so effizient ein- und ausschalten, durch Impulse aus der Umwelt. Die epigenetischen Erkenntnisse verstärken die Einsicht, dass die Genexpression kein Automatismus ist, sondern dass sie von Umwelteinflüssen ermöglicht oder verhindert wird: Gene können sich nicht selbständig an- und abschalten; ihre Aktivität muss von der Umwelt ausgelöst werden. Man spricht in der Genetik davon, dass Gene nicht „selbst emergent“ wirken. Die Ausseneinflüsse auf die Genexpression bilden eine Art Bindeglied zwischen der Aussenwelt und den Genen. So wirken auch soziale Faktoren offensichtlich auf unsere Erbanlagen ein. Das bedeutet, dass die verschiedenen individuellen Lebenserfahrungen sich unterschiedlich auf das Genmaterial jedes Einzelnen auswirken, so dass sich Menschen aufgrund von Ausseneinflüssen

immer individueller in ihrem Verhalten, im Lernen und Denken entwickeln. Es gibt deutliche Grenzen der Vorhersage über den zukünftigen Phänotyp eines Säuglings, über die zukünftige Entwicklung der Lernfähigkeit und Denkfähigkeit; von Prädestination kann nicht die Rede sein. Und Prozentangaben über die Anteile von Genetik und Umwelt sind sicher nicht generalisiert machbar.

Natürlich braucht es noch mehr Forschung auf diesem Gebiet; vor allem die heute sehr wahrscheinliche These, epigenetische Veränderungen seien auch auf die nächsten Generationen vererbbar, wäre beim Menschen noch eindeutiger zu beweisen. Aber die hier kurz zusammengefassten Erkenntnisse weisen in Ergänzung und Verstärkung zur oben diskutierten „Erblichkeit“ darauf hin, dass die Umwelt und wir selbst mit unseren Aktivitäten noch viel grösseren Einfluss auf die kognitive Entwicklung des Menschen, auf uns haben, als bisher angenommen wurde. Wir sind nicht einfach die Sklaven unserer Gene: die Gene sind nicht allmächtig.

Die Frage der Interaktion von Genen und Umwelt kann am besten durch den *Vergleich* von nicht zufällig entstandenen *Unterschieden* zwischen Individuen diskutiert werden. Warum können sich Kinder aus der gleichen Familie in bestimmten Fähigkeiten und Verhaltensweisen derart verschieden entwickeln? Warum zeigen Kinder im selben Alter in derselben Schulklasse derart verschiedenes Lernverhalten? Warum entwickeln sich auch eineiige Zwillinge nicht identisch, obwohl sie bei der Geburt gleiche Erbfaktoren aufweisen? Welche Unterschiede in nicht zufällig entstandenen Eigenschaften zwischen Kindern sind auf die Rolle der Gene und epigenetischer Einflüsse zurückzuführen? In der Genetik spricht man in diesem Zusammenhang nicht gerne von „Erblichkeit“ oder gar „Vererbung“, weil diese Begriffe im täglichen Gebrauch die Bedeutung von „angeboren“, „von Geburt an bestehend“ suggerieren. „Angeboren“ sind zum Beispiel die Anzahl Finger, der Saugreflex, der Schluckreflex, das Atmen. Treffender für unsere Betrachtungen ist der Begriff „*Genotypischer Varianzanteil*“ (vgl. Fischbach & Niggeschmidt, 2016, S. 3–4).

In einem einfachen Modell können wir für eine Gruppe von Kindern von folgenden Varianzanteilen (Anteile an Merkmalsunterschieden) ausgehen:

- *Phänotypischer Varianzanteil (Vphän)*: Nicht zufällige, im Verhalten beobachtbare Merkmalsunterschiede zwischen Kindern;
- *Genotypischer Varianzanteil (Vgen)*: Genetische Unterschiede zwischen den Kindern;
- *Varianz der relevanten Umweltfaktoren (Vumwelt)*: Unterschiedliche von Kindern erlebte individuelle Umwelteinflüsse.

In einem vereinfachten „Erblichkeitsmodell“ kann man die drei Varianzanteile durch eine Gleichung verbinden:

$$V_{\text{phän}} = V_{\text{gen}} + V_{\text{umwelt}}$$

Die Gleichung zeigt: Ob Merkmalsunterschiede eine „hohe Erblichkeit“ haben oder nicht, hängt von der jeweiligen Umwelt ab (ebd., S. 4). Ist die erlebte Umwelt, die miteinander verglichene Kinder von Geburt an erleben, absolut identisch

(was eine rein theoretische Annahme ist), dann gibt es keine Umweltvarianz und $V_{\text{Umwelt}} = 0$. In diesem Fall wäre die phänotypische Varianz zwischen den Kindern vollständig auf die genetische Varianz beschränkt: $V_{\text{Phän}} = V_{\text{Gen}} + 0$. Die genetische Varianz würde also 100 % zur phänotypischen Varianz beitragen. Dabei ist zu beachten, dass eine Umweltvarianz = 0 bedeuten kann, dass für alle verglichenen Kinder die erlebten Umwelteinflüsse für ihre kognitive Entwicklung gleich gut (fördernd) oder gleich schlecht (hemmend) waren.

Bezüglich Relevanz der Umwelt lässt sich also sagen:

- „Je ähnlicher die Umweltwirkungen sind, desto eher lassen sich Unterschiede auf genetische Ursachen zurückführen.“
- „Je ungleicher die für das betreffende Merkmal relevanten Umweltwirkungen innerhalb einer Gruppe sind (von sehr fördernd bis sehr hemmend), desto weniger lassen sich Unterschiede auf genetische Ursachen zurückführen.“ (ebd., S. 3).

Aufgrund der erläuterten genetischen und epigenetischen Erkenntnisse muss die Vorstellung revidiert werden, Begabung und Intelligenz seien bereits in der DNA-Struktur bestimmbar, lokalisierbar vorhanden, würden aus sich heraus entstehen, seien also in der Erbmasse als Phänomen verankert und somit von der Geburt an da, allerdings noch versteckt und damit beim Neugeborenen nicht zu erkennen: *Es gibt kein Begabungsgen, kein Talentgen, kein Intelligenzgen.* „Verbesserung“ von Begabung und Intelligenz durch eine „Genreparatur“ beim Entstehen der Zygote, indem ein „schlechtes“ Gen herausgeschnitten und durch ein „gutes“ Gen ersetzt würde, ist also unmöglich, weil ein Begabungs- oder Intelligenzgen nicht lokalisierbar ist, nicht existiert. Kognitive Eigenschaften sind zu komplex, um aus einem einzelnen Gen exprimiert zu werden.

Ich betone das, weil es zum Beispiel gelungen ist, ein krankhaftes Gen, welches die angeborene Herzschwäche (Hypertrophe Kardiomyopathie), welche zu Herzversagen führen kann, durch ein gesundes Gen zu ersetzen. Allerdings nur in vitro bis zum Stadium eines mehrzelligen Embryos. Dies ist möglich, weil es sich bei der angeborenen Herzschwäche um ein monogenetisches Leiden handelt, deren Ursache in nur *einem einzigen* lokalisierbaren fehlerhaften Gen liegt („Ein-Gen-Krankheit“). *Mangel an Begabung und Intelligenz ist aber eben kein monogenetischer, korrigierbarer Defekt.*

Die „Erbfaktoren“ (genetische und epigenetische Ausstattung: Genom und Epigenom) eines Menschen sind seine **Geburtspotenziale** (lat. potentia: „Vermögen“, „Kraft“, „Wirksamkeit“, „Möglichkeit“, „Macht“, „Einfluss“). Sie legen die *Wirkungsmöglichkeiten* seiner kognitiven Entwicklung zugrunde. Wie diese Möglichkeiten jedoch realisiert werden, ob überhaupt und wie sie sich auswirken, ob ihr Vermögen ausgeschöpft werden kann, wird durch die Umwelt bestimmt. Potenziale tragen die *Möglichkeit* in sich, wie ein Mensch sich entwickeln *könnte*, sie bestimmen aber nicht, wie er dann wirklich wird. Die Gene der Kinder bilden ihr

Potenzial, nicht ihr unentrinnbares Schicksal. Es gibt keine biologische Determination.

Die Potenziale, die ein Kind bei der Geburt mitbringt, sind nicht experimentell feststellbar. Es ist also unmöglich, mit einer „Genanalyse“ die Potenziale eines Kindes festzustellen. Potenziale sind nur durch Rückschlüsse erkennbar: Wenn ein Kind bei bestimmten Tätigkeiten hohe Aufmerksamkeit, schnelles Lernen und Verstehen, Freude an der Tätigkeit zeigt, kann daraus geschlossen werden, dass Potenziale vorliegen, die exprimiert werden können. Und dass man das Kind in dieser Tätigkeit besonders fördern sollte. Ein Kind braucht, und das wissen wir schon sehr lange, eine vielseitig anregende (soziale) Umgebung, um die Potenziale zu aktivieren, welche die Entwicklung seines Gehirns und damit seiner kognitiven Fähigkeiten ermöglichen.

Es sei noch erwähnt, dass etwa 99 % unseres Erbguts identisch sind mit dem unserer nächst verwandten Primaten. Und: seit sicher 30.000 Jahren hat sich offenbar unser Erbgut nicht mehr grundsätzlich verändert. Die Entwicklung der Menschheit während dieser langen Zeit kann also nicht einfach auf die direkte Wirkung der genetischen Grundlagen zurückgeführt werden. *Die sich ändernden Anforderungen haben den Menschen zum Lernen gezwungen, zu immer differenzierterer Stimulation der Potenziale.*

3. Lernen ist individuelle Konstruktion von Bedeutung

Wahrnehmungen über die Sinnesorgane stehen am Beginn der Entwicklung der Lernfähigkeit eines Individuums. Durch sie gelangt die Welt in den Kopf. Von unseren Sinnesorganen kommen weder Bilder, noch Gerüche, noch Töne, noch sonst direkte Gegebenheiten aus der Umwelt ins Gehirn. Alles Aufgenommene gelangt verschlüsselt, kodiert ins Gehirn, in Form von elektrischen Impulsmustern. Dort werden die kodierten Signale interpretiert, „bewusst gemacht“. (An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass das Problem, wie aus Signalmustern des Gehirns Bewusstsein entsteht, absolut ungelöst ist; der Link zwischen Signalmustern und bewusstem Erleben ist völlig unklar.) Das Nervensystem hat ohne Sinnessystem keine Information, weder über den eigenen Zustand noch über Umweltreize. Die neuronalen Netzwerke sind nicht selbst die Information, sondern nur Träger der Information. Es gibt keine Information ohne individuelle Interpretation. Die Neurowissenschaften bestätigen also, was wir aus der Psychologie schon lange wissen, dass wir die Welt nie so „wahr“ nehmen können, wie sie real existiert. Wir erleben sie im Rahmen der Qualität und der Möglichkeiten unserer Sinnesorgane sowie der Fähigkeit unseres Gehirns, Signale zu interpretieren. „Wahrnehmung bildet nicht ab“ (Singer, 2002, S. 80). Unser Gehirn ist in der Lage, aus visuellen Eindrücken innere Bilder, aus akustischen Eindrücken Hörbilder, aus taktilen Eindrücken Tastbilder in unserem Bewusstsein zu erzeugen. Bilder, die individuell sind. Wahrnehmung ist zudem nur möglich mit Hilfe des Gedächtnisses, das die Fähigkeit

eröffnet, neues mit vergangenem zu vergleichen. Lernen ist auf Gedächtnis angewiesen. Stets vergleichen wir neues mit der bisherigen Erfahrung, mit bisherigem Wissen und bisherigen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wahrnehmung beeinflusst künftige Wahrnehmung: die Art, wie wir wahrnehmen, wird früh im Leben durch individuelle Eindrücke und deren (insbesondere auch sprachliche) Interpretation im sozialen Umfeld gelernt und prägt unsere Wahrnehmungsfähigkeit ein Leben lang. „Wir nehmen stets durch die ‚Brille‘ unseres Gedächtnisses wahr, denn das, was wir wahrnehmen, ist durch frühere Wahrnehmungen entscheidend mitbestimmt“ (Roth, 1991, S. 147). Wahrnehmungsfähigkeit ist nicht von Geburt an entwickelt, sie wird durch Stimulation eingeübt, entwickelt und verfeinert, auf der Basis des individuellen Genoms und Epigenoms. Daraus können wir ermessen, wie wichtig für erfolgreiches Lernen die bisherige Lernbiografie des Menschen, sein Vorwissen und Vorkönnen sind. Und *wie wichtig der Zugang zur Erkenntnis über die Phänomene, über die Sinneserfahrung ist.*

Plastizität des Gehirns ist Voraussetzung für die Lernfähigkeit des Menschen. Die Veränderbarkeit des Gehirns ist phänomenal; kein anderes Organ kann sich auch nur annähernd durch Umwelteinflüsse derart verändern. Gut abgesicherte Forschungsergebnisse aus den Neurowissenschaften belegen, dass Lernprozesse nur möglich sind, weil sich das Gehirn ein Leben lang entwickeln, verändern kann. Lernen und Hirnentwicklung sind miteinander gekoppelt. Informationsübertragungen werden durch Veränderungen an Synapsen (Kontaktstellen im neuronalen Netzwerk) verbessert. Neue Synapsen können gebildet werden, was zu neuen Verknüpfungen, zur Erweiterung des Netzwerks führt. So können Gehirnteile durch Lernen wachsen; parallel dazu können aber auch Vernetzungsteile, die nicht gebraucht werden, abgebaut werden (pruning). *Lernen prägt Strukturen des Gehirns auf der Basis der Erbmerkmale des Individuums*: das Gehirn ist plastisch im Rahmen der genetischen und epigenetischen Potenziale. Gehirnareale entwickeln sich, wenn sie stimuliert werden; die Umwelt modifiziert das Gehirn.

Veränderungen im Gehirn erfolgen in der Kindheit erstaunlich schnell. Es sei erwähnt, dass schon lange vor der Geburt das Gehirn durch Umwelteinflüsse mitgeformt wird. Aber auch erwachsene Gehirne bleiben grundsätzlich flexibel; die Plastizität geht jedoch mit zunehmendem Alter zurück, aber beim gesunden Alterungsprozess nicht auf null. Ohne in einen Frühförderungswahn zu verfallen, müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass gewisse Fähigkeiten und Fertigkeiten früh gelernt und eingeübt werden müssen, damit sie ein Leben lang erfolgreich praktiziert werden können. Es gibt für das Lernen bestimmter Inhalte und Verhaltensweisen sensible zeitliche Phasen, innerhalb derer Lernfortschritte besonders ausgeprägt sind. Gut untersucht sind diesbezüglich das Lernen von Musikinstrumenten, von Sprachen und von Bewegung (Feinmotorik). Wichtig ist, dass Veränderungen des Gehirns durch Üben und Wiederholen aufrechterhalten werden müssen; auch dies zeigt sich beispielhaft in der Musik beim Instrumentalspiel, beim Sprachenlernen und bei der Entwicklung der Feinmotorik. Das Gehirn folgt dem Grundsatz „Use it or lose it“. Verbindungen zwischen Neuronen, die oft zusammen aktiv sind, werden gestärkt und bleiben erhalten.

Das Gehirn ist also vereinfacht ausgedrückt das Resultat seiner Benutzung. Lebenslanges Lernen setzt lebenslange Aktivitäten voraus; anregungsarme Umgebungen sind schlecht für die Entwicklung und Erhaltung der Lernfähigkeit.

Jeder Lernprozess schafft Grundlagen für weiterführende Lernprozesse. Nicht nur Wissen wird gelernt, sondern es entstehen gleichzeitig neue Möglichkeiten und Lernstrategien für weiterführendes Lernen. Neue Strukturen werden auf bisherigen aufgebaut; man kann sogar sagen, sie wachsen aus bisherigen heraus. Dies sind Belege für Erkenntnisse, die wir bereits aus der Psychologie und Pädagogik kennen: das Vorwissen und Vorkönnen, die bisherige Lernbiografie eines Lernenden spielen für sein weiteres Lernen eine entscheidende Rolle.

Durch Lernen entsteht zunehmend Individualität, weil sich die Gehirne der Menschen im Einklang mit ihrer einzigartigen Biografie entwickeln. Wenn also in einer Schulklasse 20 Schülerinnen und Schüler sitzen, bringen alle ihre individuelle Lernbiografie, ihre individuelle Hirnstruktur mit. Bereits diese Erkenntnis macht klar, dass Gruppen von Schülerinnen und Schülern, egal wie und wie oft sie durch Selektion gebildet wurden, immer heterogen sind. Homogene Klassen gibt es nicht. Heterogenität von Gruppen ist natürlich.

Schülerinnen und Schüler sind Individuen, *Unikate*, aufgrund ihrer individuellen Erbmerkmale und ihrer individuellen Lernbiografie in ihrer Lernumwelt.

Wissen und Verhalten werden im Gehirn nicht als Ganzes, sozusagen in fest umrissenen Schubladen abgelegt. Die Speicherung im Gehirn erfolgt netzwerkartig verteilt. Bevorzugt abgelegt werden offenbar *individuell besonders beeindruckende, emotional begleitete „Eckwerte“, „Ankerpunkte“ des Wissens und Verhaltens*, und zwar je nach Qualität an verschiedenen Orten: Farbeindrücke an anderen Stellen als Eindrücke über Form und Materialbeschaffenheit oder als Gerüche oder als Töne. Beim Erinnern und Reproduzieren setzt das Gehirn das Gelernte aus den abgelegten Eckwerten wieder neu zusammen.

Lernende konstruieren ihre Welt selbst. Wissen und Verhalten werden nicht passiv erworben, sondern in jedem Individuum aktiv konstruiert.

Lehrpersonen haben keinen direkten Zugriff auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler; sie können und müssen Umgebungen schaffen, Unterlagen bereitstellen, emotionelle Zugänge ermöglichen, stimulieren, erklären, als Vorbild wirken... alles mit dem Ziel, dass Schülerinnen und Schüler selbst aktiv werden und individuell ihr Wissen und Verhalten im Rahmen ihrer Potenziale konstruieren.

Erinnern und Reproduzieren bedeutet immer Neu-Interpretieren. „Erinnerungen werden nicht so abgerufen, wie sie eingespeichert wurden, sondern wir beziehen beim Abruf inzwischen angesammeltes zusätzliches Wissen mit ein und rufen Information entsprechend unserer momentanen, zum Zeitpunkt des Abrufs vorherrschenden Gemütslage ab.“ Jede Erinnerung zieht eine Neueinspeicherung nach sich, „wodurch die erneut eingespeicherte ‚alte‘ Information zwar einerseits gefestigt wird, andererseits aber auch modifiziert an gegenwärtige Gegebenheiten angepasst wird“ (Markowitsch, 2002, S. 83). Wir sprechen von „Ekphorie“ (gr. „Wiederhervorholen“ von Information). Erinnertes ist nicht identisch mit dem

Gespeicherten und bei der Speicherung Erlebten. Erinnern bedeutet: neu interpretieren. Der Vergleich der Wissensspeicherung im Gehirn mit derjenigen eines Computers (z. B. Festplatte) ist also falsch.

Wir halten fest, dass bei der Geburt die Feinstrukturierung (Netzwerk der Axone, Dendriten, Synapsen) des Gehirns nicht ausentwickelt ist. Strukturen, die für Lernprozesse wichtig sind, müssen erst durch Einfluss der Umwelt auf der Basis der genetischen Voraussetzungen des Kindes gebildet (auf- und abgebaut) und konsolidiert werden. Ohne diese Netzwerke wird weiteres Lernen nicht möglich. Lernen bedeutet Hirnentwicklung. Es bestehen erhebliche Variationsgrade der Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten eines Kindes, je nach dem in welcher Familie, in welcher Umwelt, in welcher Kultur es aufwächst. Lernfähigkeit eines Menschen ist also bei der Geburt nicht gegeben; es sind aber die Potenziale vorhanden, wie sich der Mensch kognitiv entwickeln könnte. Wie er sich wirklich entwickeln wird, hängt von der Umwelt ab. Erbfaktoren und Umwelt sind beim Lernen und der Begabungsentwicklung derart innig miteinander gekoppelt, dass das Eine ohne das Andere nicht wirken kann. Darum ist die Angabe von Prozentzahlen sehr problematisch. Kulturspezifische Leistungen sind nicht angeboren; sie müssen von Kindern von Geburt an gelernt werden, im Dialog zwischen der sozialen Umwelt (vor allem andere Menschen) und den genetischen Voraussetzungen. Die soziokulturelle Umwelt, in welcher ein Mensch von Geburt an lebt, bestimmt die Hirnentwicklung entscheidend; es kommt darauf an, in welcher Familie, in welcher Kultur ein Kind nach der Geburt aufwächst.

Menschen entwickeln sich also kognitiv derart verschieden, weil sie sich (a) in ihrer Genetik unterscheiden, und weil sie (b) in verschiedenen anregenden oder nicht anregenden Umgebungen, verschiedenen Kulturen aufwachsen.

Subotnik et al. liegen in der oben zitierten „definition of giftedness“ also richtig, wenn sie postulieren: Giftedness „is the result of the coalescing of biological, pedagogical, psychological and psychosocial factors.“ (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrel, 2011, S. 3)

Im Folgenden wird auf der Basis der beschriebenen Erkenntnisse aus Genetik und kognitiver Neuropsychologie eine adäquate Umschreibung von „Begabung“ und „Intelligenz“ vorgeschlagen:

4. Begabung und Intelligenz

4.1 „Begabung“ bezeichnet die Lernfähigkeit, Lernleistungsfähigkeit, das Lernvermögen eines Individuums

Das Lernvermögen entwickelt sich aus den Geburts-Potenzialen durch Einfluss der Umwelt. Kinder entwickeln durch die soziale Umwelt, durch Zuneigung, Wärme, Fürsorge der Bezugspersonen die beschriebene Feinstrukturierung des Gehirns, die ihnen Lernen ermöglicht. „Kinder brauchen keine aufwendige Stimulation,

keine ausgeklügelte Lernumgebung, wie sie von angeblichen Spezialisten für Frühförderung für teures Geld angeboten werden. Ein soziales Umfeld, in dem gesprochen, emotionale Geborgenheit vermittelt und fürsorgliche Anstrengung gegeben wird, reicht völlig aus“ (Stern & Neubauer, 2013, S. 18). Kinder entwickeln durch frühe Förderung (eben nicht durch Frühstressung) ihre *Lernfähigkeit*, *Lern-Leistungsfähigkeit*, die sich ein Leben lang weiterentwickelt, wenn sie in einer fördernden Umgebung aufwachsen können.

„Begabung“ ist dafür ein sprachlich etwas irreführender Begriff, denn er enthält die Silbe *gab* von Gabe, Geschenk und suggeriert dadurch die Gegebenheit von Geburt an. Es ist klar, dass nur ein Teil als Gabe bezeichnet werden kann, nämlich die Potenziale. Die Umwelteinflüsse aber sind nicht biologisch gegeben, sondern eben umweltbedingt.

Begabte Kinder sind lernfähige Kinder, erzielen also höhere Lern-Leistungsfähigkeit; sie lernen konzentrierter, nachhaltiger, schneller, effektiver als weniger begabte Kinder. Begabung zu einem bestimmten Zeitpunkt der Lernbiografie eines Menschen meint also den jeweils individuellen Entwicklungsstand seiner Lern-Leistungsfähigkeit. Damit ist auch gesagt, dass Begabte ein überdurchschnittliches Förderpotenzial aufweisen. Und Begabung ist keine Konstante; ihre Entwicklung benötigt lebenslange Förderung: Begabung als „dynamischer Prozess“ (Hoyer, Weigand & Müller-Oppliger, 2013, S. 68). Begabungsförderung hat zum Ziel, die Lern-Leistungsfähigkeit der Kinder zu entwickeln und zu optimieren. Kinder sind also sicher nicht alle hochbegabt, wie ein Buchtitel von Gerald Hüther (2012) suggeriert: „Jedes Kind ist hoch begabt.“

Unter *Talent* kann daraus abgeleitet verstanden werden: Gute Lern-Leistungsfähigkeit in einem bestimmten Bereich (z. B. Malerei, Instrumentalspiel, Fussball, Naturwissenschaften...). Gerade aus dem Sport wissen wir, dass Weltklasse-sportler früh begonnen haben, ihren Sport zu trainieren. Als sie zum Beispiel als 5-jährige Kinder begonnen haben, mit anderen Kindern zusammen zu trainieren, waren sie nicht von Anfang an besser als diese. Sie haben aber aufgrund ihrer besseren Lern-Leistungsfähigkeit schneller und effizienter gelernt und damit gegenüber den anderen Kindern schnellere und nachhaltigere Fortschritte gemacht.

4.2 „Intelligenz“ umfasst all das, was ein Individuum bis zum Messzeitpunkt auf der Grundlage seiner Geburtspotenziale und seiner daraus durch die Umwelt entwickelten Begabung gelernt hat

Intelligenz ist also nicht von der Geburt an manifest; sie entsteht erst durch Lernprozesse. „Lernen *macht* intelligent“ (Buchtitel von Neubauer & Stern, 2007). Ohne Lernen gibt es keine Intelligenz. Lernen ist Voraussetzung für Intelligenz und damit ist Begabung (Lernvermögen) ein Schlüssel zur Intelligenz. Intelligenz setzt Begabung voraus. Begabte Kinder haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, intelligent zu werden als weniger begabte. Das, was in Intelligenztests gemessen

wird, muss zuerst gelernt worden sein. Das Gelernte, das durch einen Test messbar gemacht werden kann, wird in Einheiten und Elemente aufgegliedert, die als Fähigkeiten bzw. Verhaltensweisen beobachtet und gemessen werden können. Und es werden statistisch Kinder gleichen Alters aus dem gleichen kulturellen Raum miteinander verglichen. Die gemessenen (IQ) Werte werden dann mathematisch so behandelt, dass sie durch eine Normalverteilung mit Mittelwert 100 und Standardabweichung 15 beschrieben werden können. Auch hier zeigt sich die Kulturabhängigkeit der Messresultate, was einmal mehr den Einfluss der Umwelt bestätigt.

Intelligenzmessung misst also nicht die Begabung; aber die Resultate erlauben wohl in hohem Masse, Rückschlüsse auf die Begabung zu ziehen. Dass allerdings auf *Hochbegabung* zurückgeschlossen wird und damit in verschiedenen Ländern und Kantonen daraus eine besondere Förderberechtigung abgeleitet wird, wenn mindestens ein IQ von 130 erreicht ist (was zwei Standardabweichungen entspricht) ist aus pädagogischer Sicht willkürlich.

„Es gibt keine allgemein verbindliche Auffassung darüber, wie viele Personen in der Bevölkerung als hoch begabt bezeichnet werden können oder ab welchem Messergebnis ein Mensch hoch begabt ist. Alle pragmatischen Festlegungen, die man auf diesem Feld findet, sind willkürlich und müssen hinsichtlich ihrer Angemessenheit und Nützlichkeit begründet werden. Günstiger wäre es, vom gesamten individuellen Entwicklungs- und Förderbedarf auszugehen anstatt eine starre Grenze der Intelligenz vorzugeben“ (iPEGE, 2009, S. 19).

Es ist doch klar, dass das Phänomen Intelligenz derart komplex ist, dass es nicht mit einer Zahl aus einem Intelligenztest fixiert werden kann, die dann noch als Instrument einer Klassierung (förderberechtigt oder nicht förderberechtigt) verwendet werden kann.

Intelligenz umfasst bedeutend mehr individuelle Eigenschaften des Menschen, als im Intelligenztest gemessen werden kann. Dazu gehören einer objektiven Messung schwer zugängliche Eigenschaften, wie: Ausdauer; Durchhaltewillen; Sensibilität; Emotionen und Gefühle (Stadelmann, 2018, S. 9–12); Empathie; Optimismus; Leidenschaft; Zuverlässigkeit; Genauigkeit; Entscheidungsfähigkeit; Konfliktfähigkeit; Teamfähigkeit; Verantwortungsgefühl... Und dazu gehören auch durchaus messbare Fähigkeiten wie: physische Ausdauer, Bewegungskoordination, Motorik, Feinmotorik (bezüglich Feinmotorik vgl. Stöger & Ziegler, 2013, S. 28–41). Physische und kognitive Begabungs- und Intelligenzentwicklung geschehen nicht unabhängig voneinander. Lernen und Bewusstsein sind an einen handelnden Körper gebunden.

Diese Ausführungen belegen wiederum: Es gibt kein Begabungsgen; es gibt kein Intelligenzgen. Menschen werden nicht begabt oder gar intelligent geboren.

Literatur

- Eysenck, H. J. (1980). *Intelligenz: Struktur und Messung*. Berlin [u. a.]: Springer.
- Fischbach, K.-F. & Niggeschmidt, M. (2016). *Erblichkeit der Intelligenz. Eine Klarstellung aus biologischer Sicht*. Wiesbaden: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11239-4>
- Fischer, E. P. (2017). *Treffen sich zwei Gene. Vom Wandel unseres Erbguts und der Natur des Lebens*. München: Siedler.
- Hasler, F. (2015). *Neuromythologie. Eine Streitschrift gegen die Deutungsmacht der Hirnforschung*. Bielefeld: transcript.
- Hauser, B. & Humpert, W. (2009). *signifikant? Einführung in statistische Methoden für Lehrkräfte*. Zug: Klett und Balmer.
- Hoyer, T., Weigand, G. & Müller-Oppliger, V. (2013). *Begabung. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Hüther, G. D. & Hauser, U. (2012). *Jedes Kind ist hoch begabt: Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*. München: Albrecht Knaus Verlag.
- iPEGE (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: özbf.
- Jäncke, L. (2013). *Lehrbuch Kognitive Neurowissenschaften*. Bern: Huber.
- Kegel, B. (2009). *Epigenetik. Wie unsere Erfahrungen vererbt werden*. Köln: DUMONT.
- Markowitsch, H.-J. (2002). *Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen*. Darmstadt: Primus.
- Neubauer, A. & Stern, E. (2007). *Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss*. München: DVA.
- Niemitz, C. (Hrsg.) (1987). *Erbe und Umwelt. Zur Natur von Anlage und Selbstbestimmung des Menschen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Roth, G. (1991). Neuronale Grundlagen des Lernens und des Gedächtnisses. In S. J. Schmidt (Hrsg.), *Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung* (S. 127–158). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schmidt, K. (2014). *Was sind Gene nicht? Über die Grenzen des biologischen Essentialismus*. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839425831>
- Singer, W. (2002). *Der Beobachter im Gehirn*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Spork, P. (2017). *Der zweite Code. Epigenetik oder: Wie wir unser Erbgut steuern können*. Hamburg: Rowohlt.
- Stadelmann, W. (2018). Emotionen und Gefühle steuern unser Lernen. *begabt&exzellent*, 45(1), 9–12.
- Stern, E. & Neubauer, A. (2013). *Intelligenz. Grosse Unterschiede und ihre Folgen*. München: DVA.
- Stöger, H. & Ziegler, A. (2013). Deficits in fine motor skills and their influence on persistence among gifted elementary school pupils. *Gifted Education International*, 29(1), 28–42. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261429412440649>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Watson, J. D. & Crick, F. H. C. (1953). Molecular structure of nucleic acid: a structure for desoxiribonucleic acid. *Nature*, 171, 737–738. DOI: <https://doi.org/10.1038/171737a0>

**Beiträge aus der Begabungsforschung
im Übergang Kita/Grundschule**

Katja Zehbe

Potenzialentwicklung in Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld zwischen Norm und Besonderheit

Ein Plädoyer für mehrperspektivische Förderung

1. Einleitung

Als Ort der FIBBE (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung) haben Kindertageseinrichtungen u. a. die Aufgabe, *alle* Kinder individuell und chancengerecht in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen zu begleiten und zu fördern (vgl. JMK & KMK, 2004; Blossfeld et al., 2012, S. 21). Damit einher geht der programmatische Anspruch, *jedes* Kind in seiner individuellen Potenzialentfaltung zu unterstützen, die aktuellen Entwicklungsthemen und -aufgaben zu berücksichtigen und wahrgenommene Defizite möglichst kompensatorisch auszugleichen (vgl. KitaFöG). Eine rechtliche und programmatische Rahmung nehmen hierfür die bundeslandspezifischen frühkindlichen Bildungsprogramme sowie die Gesetzgebung der Länder vor. Dennoch bleibt die Potenzialentwicklung für die FIBBE sehr unspezifisch gerahmt, besonders wenn es um intersektionale und interdisziplinäre Perspektiven auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Bedarfen geht.

Insbesondere im Spiegel der Inklusion fordert der Anspruch auf Anerkennung von Vielfalt (u. a. Prengel, 2010) dazu auf, Heterogenitätsdimensionen wie Behinderung, Talent und Begabung mehrperspektivisch und intersektional zu denken. Diese Dimensionen markieren dann nur eine von vielen Eigenschaften eines Kindes. In einem inklusiven Verständnis geht es um ein Aufbrechen einer binären Ordnung bspw. zur Heterogenitätsdimension Behinderung. Folgt man diesem Gedanken und betrachtet Kinder nun nicht mehr nur in einzelnen Eigenschaften, so können Kinder gleichermaßen behindert und begabt, benachteiligt und potenzialtragend, als ‚arm‘ und ‚reich‘ gelten und so mehrperspektivische Förderziele rechtfertigen, bspw. jenseits von rein kompensatorischer oder präventiver Förderung.

Rekurrierend auf ein weites Begriffsverständnis von Inklusion, welches die gleichberechtigte Beachtung von verschiedenen Heterogenitätsdimensionen betont, ohne dabei notwendigerweise Differenz entlang dieser Heterogenitätsdimensionen konstruieren zu wollen (Hinz, 2008; Biewer, 2010), wird in diesem Beitrag für eine stärker interdisziplinäre Perspektive auf die kindliche Entwicklung im Kontext der Potenzialentfaltung und damit für einen mehrperspektivischen Blick auf Förderung in Kindertageseinrichtungen plädiert. Hierfür wird das genuin in der Pädagogik angelegte Spannungsfeld zum Umgang mit Norm und Besonderheit in den Blick genommen. Dieses Spannungsfeld umreißt in seinem Kern die Frage, wie normative Erwartungen und Maßstäbe für die kindliche Entwicklung (bspw. über

die Bildungspläne) mit den individuellen Bedürfnissen und Bedarfen von Kindern (bspw. aufgrund von Heterogenitätsdimensionen wie Behinderung und/oder Begabung) miteinander verhandelt werden (ausführlich hierzu: Zehbe, 2019). Der Beitrag konturiert dieses Spannungsfeld zum Umgang mit (kollektiver) Norm und (individueller) Besonderheit programmatisch für Kindertageseinrichtungen und nimmt Potenzialentfaltung innerhalb dieses Spannungsfeldes in den Blick. Anhand eines kurzen empirischen Beispiels wird anschließend exemplarisch aufgezeigt, wie pädagogische Fachkräfte mit diesem Spannungsfeld umgehen. Leitend ist dabei die Frage, wie eine sogenannte kompensatorische oder präventive Förderbedürftigkeit mit dem Anliegen einer ganzheitlichen Potenzialentfaltung von Kindern zusammengedacht werden (kann).

2. Zur Programmatik und Teleologie von Förderung und Potenzialentfaltung

Über einen Blick in den historisch gewachsenen Prozess der frühkindlichen institutionellen Bildung kommt im neuen Selbstverständnis von institutioneller frühkindlicher Integration/Inklusion, Bildung, Betreuung und Erziehung (FIBBE) den Kindertageseinrichtungen sowohl rechtlich als auch programmatisch die Aufgabe zu, *alle* Kinder zu bilden, zu erziehen und zu betreuen. Diese Konturierung wird unter anderem durch den sogenannten PISA-Schock um die Jahrtausendwende begründet, der als ein Resultat die Entstehung des „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK & KMK, 2004) sowie der überwiegend unverbindlichen curricularen Bildungs- und Erziehungspläne für die FIBBE (Diskowski, 2008; Konrad, 2014) nach sich zog. In diesen Dokumenten wird die FIBBE als kindgerechte und individuelle Begleitung aller Kinder in ihren individuellen Entwicklungsverläufen entworfen. So heißt es bspw. im „Gemeinsamen Rahmen“, dass Kindertageseinrichtungen ein „ganzheitlicher Förderauftrag“ zukomme, der an der „frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, [...] in der Förderung, das Lernen zu lernen“ (JMK & KMK, 2004, S. 2) zu orientierten sei. Auch das Sozialgesetzbuch formuliert, dass der „Förderauftrag“ von Kindertageseinrichtungen „Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes [...] sowie seine ethnische Herkunft“ (§ 22 (3) SGB VIII) zu berücksichtigen habe. Diese Konturierung kann auch für die Potenzialentwicklung angenommen werden, wenngleich dieser Begriff in den angegebenen Dokumenten nicht explizit erwähnt wird. Die Potenzialentwicklung von *allen* Kindern ist jedoch nur im Kontext dieser programmatisch entworfenen Förderung zu denken, da Kindertageseinrichtungen als professionelle Orte für die Entwicklungsbegleitung adressiert werden.

Ein weiteres Resultat des sogenannten PISA-Schocks liegt jedoch auch darin, Kindertageseinrichtungen in die Verantwortung zu nehmen, Kinder *bestmöglich*

„zu fördern: sprich zu bilden, zu erziehen und zu betreuen“ (Rauschenbach & Borrmann, 2010, S. 17). Angesichts dieser Adressierung gerät die Aufgabe von Kindertageseinrichtungen in das Spannungsfeld zwischen Prävention und Kompensation einerseits und Inklusion andererseits (u. a. Hinz, 2013) sowie der damit verbundenen Verhandlung von (kollektiver) Norm und (individueller) Besonderheit.

Die Vorstellung einer modulierbaren Bildungskindheit zeigt sich im Anspruch der Prävention und Inklusion gleichermaßen: Unter den Schlagwörtern der *Kompensation* und *Prävention* wird ein chancengerechter Zugang zu Bildung(sinhalten) verhandelt und der Begriff der Förderung offen zwischen allgemeiner Bildungsförderung und kompensatorischer Förderung entworfen. In dieser Perspektive wird auch über den volkswirtschaftlichen Nutzen einer frühen Investition in die FIBBE (Slupina & Klingholz, 2013) argumentiert, diese als Teil eines Versuchs zur effektiven Nutzung außerfamiliärer Betreuungszeiten zu begreifen. Im Kontext von *Inklusion* wird hingegen die Vision bzw. der Anspruch entworfen, die kindliche Entwicklung nicht vergleichend zu operationalisieren (Prengel, 2010) und jedes Kind in seiner individuellen Entwicklung in seinem individuellen Entwicklungs- und Lerntempo zu begleiten. Wenn die Entwicklung eines jeden Kindes in seiner Vielfalt als etwas Positives entworfen wird, so würden bspw. Entwicklungsbeeinträchtigungen und Behinderungen nicht (mehr) ausschließlich als Anlass für eine kompensatorische Förderung konstruiert und zukünftig eine universelle Prävention bei allen Kindern für potenzielle (spätere) Entwicklungsschwierigkeiten kritisch befragt werden müssen (Hinz, 2013, S. 10). Im Gegenteil würden auch ihre individuellen Begabungen Anlass zur Förderung darstellen.

3. Das Spannungsfeld zum Umgang mit Norm und Besonderheit

Über diese doppelte Konturierung zweier Wirkungserwartungen – Prävention/Kompensation und Inklusion – gerät die Potenzialentfaltung als Anliegen der FIBBE in ein Spannungsfeld zwischen curricularen Normen, Entwicklungs- und Altersnormen für *alle* Kinder sowie den individuellen Besonderheiten der Entwicklung eines *jeden* Kindes. So sollen Kindertageseinrichtungen (u. a.) zur „Förderung der Kompetenzen aller Kinder beitragen, und zudem differentiell – und damit zielgruppenspezifisch-kompensatorisch wirken und zur Verringerung der Unterschiede zwischen Gruppen von Kindern mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen führen“ (Kuger, Sechtig & Anders, 2012, S. 182 mit Verweis auf Heckman, 2011). In der Praxis ist in Kindertageseinrichtungen aktuell jedoch eine Standardisierung und Funktionalisierung von Bildungsprozessen zu beobachten (Tervooren, 2010; Weigand & Pauly, 2013; Kelle, 2018). Kelle verweist in diesem Zusammenhang auf die „Entgrenzung von Diagnostik“ (Kelle, 2018, S. 85) im Feld der Kindertageseinrichtungen, wonach eine Vielzahl an Professionen zunehmend mehr damit beschäftigt ist, Kinder in den verschiedenen Entwicklungsbereichen zu screenen und zu diagnostizieren, um chancengerechte bzw. kompensatorische

Förderung rechtzeitig zu ermöglichen. Damit wird die *intra*-individuelle Perspektive durch eine *inter*-individuelle Perspektive auf das Kind (und seine Entwicklung) ergänzt. Demnach sei nicht nur ausschlaggebend, wie sich ein Kind im Vergleich mit sich selbst, sondern auch im Vergleich mit anderen Kindern entwickle. Diese Normative zur kindlichen Entwicklung werden über das Selbstverständnis der Kindertageseinrichtungen an die kindliche Entwicklung herangetragen. Insbesondere die Heterogenitätsdimension Behinderung wird über diese (vergleichende) Logik stetig (re-)produziert und so diskursiv im Feld weiter abgesichert. Die Heterogenitätsdimension Begabung scheint dabei für die Heterogenitätsdimension Behinderung nicht mitgedacht werden zu können. Kindern mit Behinderungen wird in einer so empirisch eingefangenen sogenannten Förderbedürftigkeit, die Notwendigkeit bzw. der Bedarf einer ernsthaften professionellen Begleitung und Förderung ihrer individuellen Begabungen abgesprochen.

Der Diskurs um die Potenzialentwicklung von Kindern in Kindertageseinrichtungen muss demnach auch kritisch danach fragen, was als das individuelle Potenzial eines jeden Kindes entworfen wird. Inwiefern wird ein Kind (mit Behinderung) in einer sogenannten Förderbedürftigkeit angesichts welcher Normative konstruiert und wie wird das Potenzial eines jeden Kindes angesichts möglicherweise ‚aufzuholender‘ Kompetenzentwicklung konstruiert? Bleibt programmatisch und empirisch bei einem festgestellten „Mehrbedarf“ an Förderung (bspw. über den sogenannten Integrationsstatus bei Kindern mit Beeinträchtigungen) Raum für ihre individuelle Potenzialentwicklung?

Im Folgenden sollen diese Fragen zum angesprochenen Spannungsfeld für pädagogische Fachkräfte zum Umgang mit (kollektiver) Norm und (individueller) Besonderheit anhand einer exemplarischen dokumentarischen Interpretation (vgl. Bohnsack, 2014) einer Interviewpassage mit einer Erzieherin in Ausbildung zum Thema der Förderung verdeutlicht werden.

4. Methodische Hinführung zur Analyse der Teleologie von Förderung

Die Dokumentarische Methode wird als rekonstruktiver Zugang zu qualitativen Forschungsanliegen verstanden. Ein Anliegen der Methode ist die Rekonstruktion des Dokumentsinns, also dessen, was sich implizit und nicht ausschließlich explizit in den semantischen Codes dokumentiert.

Die Rekonstruktion beruht nun insbesondere auf Interpretationsschritten, welche zum einen das explizieren, „was wörtlich oder referentiell“ (Bohnsack, 2017, S. 79) mitgeteilt wird und zum anderen den „von den Akteur_innen *selbst hergestellten* Kontext“ rekonstruieren (ebd., S. 80, Herv. i.O.). Auf diese Weise kann u. a. der (Orientierungs-)Rahmen rekonstruiert und expliziert werden, „innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird“ (Bohnsack, 2014, S. 137). Dieses Vorgehen liegt darin begründet, dass ein reines Explizieren oder Codieren inhaltlicher Struktur-

oder Themeneinheiten nicht mit einem Verstehen verbunden sein muss, da der Forschende in den seltensten Fällen Teil der milieuspezifischen Erfahrungsräume der Beforschten ist. Um den Dokumentsinn zu erschließen, also den Sinngehalt einer Handlung oder Äußerung aufzuzeigen, bedarf es daher interpretativer Leistungen der Forschenden (Bohnsack, 2014).

Die Dokumentarische Methode bietet über ihr Anliegen und ihre methodologische Verortung die Möglichkeit, Orientierungen auf der Ebene von kommunikativ-generalisierenden Wissensbeständen (für diesen Beitrag also der Einfluss von Bildungsprogrammatis und Entwicklungsnormativen) von den habituellen Orientierungen bzw. atheoretischen Wissensbeständen empirisch abzugrenzen und die Verhandlung von kollidierenden Orientierungen in Bezug auf die oben angesprochene doppelte Konturierung zweier Wirkungserwartungen für frühpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen herauszuarbeiten.

Das folgende Fallbeispiel zeichnet nun empirisch nach, wie pädagogische Fachkräfte mit dem aufgezeigten Spannungsfeld zum Umgang mit Norm und Besonderheit im Kontext der Potenzialentfaltung umgehen. Im Fall der Auszubildenden Natalie Grün erfolgt dies über die einseitige Auflösung des aufgezeigten Spannungsfeldes hin zur Normsicherung.

5. Die einseitige Auflösung des Spannungsfeldes hin zur Norm: „Also dass das Kind trotzdem irgendwie überzeugt werden kann“

Natalie Grün¹ ist Auszubildende zur staatlich anerkannten Erzieherin im zweiten Ausbildungsjahr. Sie ist 20 Jahre alt und arbeitete im Rahmen eines Freiwilligen Sozialen Jahres und ihrer Praktikumsphasen innerhalb der Ausbildung in einem bilingualen (deutsch-englischen) Kindergarten in einer deutschen Großstadt. Die pädagogische Arbeit orientiert sich an der Multinationalität der Kinder, wodurch für die Pädagog*innen innerhalb der Kindertageseinrichtungen sehr unterschiedliche Lern- und Entwicklungsstände sichtbar werden. Die Kinder kommen aus vielen verschiedenen zumeist englischsprachigen Ländern, bspw. den USA und Neuseeland. Sie besuchten dort i.d.R. bereits eine Einrichtung der öffentlichen institutionellen Bildung. Da insbesondere im angloamerikanischen Raum stark scholastische Konzepte von frühkindlicher Bildung verfolgt werden, würden viele Kinder in einer deutschen Kindertageseinrichtung dann einen vergleichsweise hohen Kompetenzvorsprung bspw. im Bereich der schriftsprachlichen Kompetenzen aufweisen.

Im leitfadengestützten Expert*inneninterview kommt das Gespräch auf das eigene Verständnis der Bildungsarbeit in der Einrichtung von Natalie Grün. Auf die

1 Alle personen- und ortsbezogenen Angaben wurden pseudonymisiert.

Frage der Interviewerin, was sie als Pädagogin den Kindern gern mitgeben möchte, antwortet Frau Grün:

„in allen Bereichen mal reingeschnuppert zu haben, weil ICH persönlich finde, dass ich die Möglichkeit nicht bekommen habe. ähm dass das Kind wirklich weiß ähm ‚okay. ich bin musikalisch gut. mich interessiert das total und sportlich ähm eher nicht so.‘ dass es WIRKLICH überall mal reinschnuppern kann (1) ähm (3) und einfach seinen Horizont erweitern kann. also auch wenn es irgendwann mitkriegt ‚hm wissenschaftlich, biologisch, so Naturereignisse interessieren mich nicht so. aber dafür bin ich liebe ich SPORT, liebe ich Fußball und find das total toll.‘ also dass er nicht ausgegrenzt wird, ‚oja, damit möchte ich überhaupt nichts zu tun haben.‘ Sondern auch darin gefördert wird und vielleicht doch ähm (1) sein Interesse geweckt wird. also auch wenn es sagt das Kind ‚hm, ne. interessiert mich nicht.‘ Also dass es trotzdem irgendwie überzeugt werden kann (.) durch VIELE Experimente. Durch VIEL selber tun. dass das Kind auch viel selber machen kann. weil dadurch lernt man ja am besten.“

Natalie Grün geht in ihrer Antwort implizit auf die Potenzialentwicklung und Aspekte der Förderung von Kindern ein. In diesem Kontext formuliert sie gleichermaßen einen Anspruch wie auch didaktischen Weg, um das Potenzial der Kinder auszuschöpfen. Deutlich wird hier, dass Frau Grüns eigener Anspruch, dass die Kinder „in allen Bereichen mal reingeschnuppert“ haben sollten, einen Common Sense der Früh- und Kindheitspädagogik darstellt. Dabei nimmt sie eine Generalisierung ohne Einschränkung oder Differenzierung hinsichtlich möglicher Heterogenitätsdimensionen bei Kindern vor. So konstruiert sie den Anspruch einer Bildung, Erziehung und Betreuung für *alle* Kinder. Die Kinder sollen die Vielfalt der Lernbereiche kennenlernen. Zeitgleich proponiert Frau Grün, dass *jedes* Kind in seinen Interessen und Kompetenzen spezifisch sei und es dementsprechend auch individuelle Themen- und Kompetenzbereiche gebe, an denen sie aus ihrer eigenen Wahrnehmung heraus wenig(er) Interesse bzw. wenig(er) Fertigkeiten besäßen. Indem die angehende Fachkraft auf die Wirkungserwartung ihrer pädagogischen Arbeit für alle Kinder unter gleichzeitiger Beachtung individueller Aspekte eingeht, zeigt sich nun auch empirisch das eingangs skizzierte (programmatische) Spannungsfeld für pädagogische Fachkräfte, (individuelle) Besonderheit und (kollektive) Norm miteinander verhandeln zu müssen.

Frau Grün impliziert, dass es ihre Aufgabe sei, sowohl auf die Stärken als auch sogenannten Schwächen der Kinder einzugehen, indem das Kind „auch darin gefördert wird“, was es wenig(er) interessiere. Das Potenzial der Kinder wird darin konstruiert, eine spezifische Kompetenz- und Entwicklungserwartung zu einem bestimmten Punkt ihrer Entwicklung erreicht zu haben und gleichzeitig ihre eigenen Fähigkeiten, und damit ihr Potenzial im weitesten Sinne, einschätzen zu können. Das Ziel der Potenzialentfaltung orientiert sich hier im Kontext der Förderung zum einen an einem strukturierten Förderprogramm, das in diesem Fall über die Fächerorientierung scholastische Züge aufweist. Zum anderen orientiert es sich an den individuellen Interessen und stärkeren Kompetenzen des Kindes,

die es auszubauen gelte. Dabei steht die pädagogische Arbeit vor der Herausforderung starke differente Entwicklungsstände der Kinder innerhalb der Kindergruppe zu berücksichtigen.

Kinder werden von Frau Grün aus einer inklusiven Perspektive thematisiert, die gleichzeitig sowohl ‚reich‘ als auch ‚arm‘ an Erfahrungen und Kompetenzen sein können ohne eine spezifische Heterogenitätsdimension aufzurufen. Dabei plädiert sie für eine stetige Offenheit, dass das Kind aufgrund seiner Interessen und Kompetenzen „nicht ausgegrenzt“ wird. Frau Grün entwirft hier eine Lösung, um mit dem Spannungsfeld zum Umgang mit (kollektiven) Normen und (individuellen) Besonderheiten in der kindlichen (Kompetenz-)Entwicklung umzugehen: Sie operationalisiert und funktionalisiert konkrete Ansprüche an die pädagogische Arbeit und entwirft damit spezifische Erwartungen und Normative für die kindliche Entwicklung. Sie sollten mit Eintritt in die Schule vielfach interessierte und kompetente Kinder in nahezu allen Lern- und Entwicklungsbereichen sein. Der natürliche Widerstand der Kinder, sich Dingen nur dann zuzuwenden, wenn es sie interessiert, würde in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt. Dennoch wird erhofft, dass sich das Kind über die stetige Auseinandersetzung (mit Experimenten etc.) doch mit einem unerwünschten Thema anfreunden kann. Hier schimmert das u. a. in den frühkindlichen Bildungsplänen angelegte Bild eines zu vervollkommnenden ‚Kompetenzkindes‘ für eine erfolgreiche Transition aus der Kindertagesstätte in die Schule durch, bei dem der Ausbau der individuellen Begabungen dethematisiert wird. So wird die Orientierung an einer (kompensatorischen) Kompetenzentwicklung als Intervention sichtbar, die die Höherstellung kompensatorischer und kanonisierter (Kompetenz-)Entwicklungsziele über die Förderung individueller Besonderheiten und Begabungen impliziert. Das Spannungsfeld zum Umgang mit (individueller) Besonderheit und (kollektiver) Norm wird hier einseitig in Richtung der Norm im programmatischen Anspruch für *alle* Kinder aufgelöst.

Wie sich das kindliche Entwicklungspotenzial entfalten kann, so wird es in dieser kurzen Passage deutlich, scheint demnach zum einen von den Erwartungshaltungen an die Kinder und damit auch von der dahinterstehenden programmatischen Forderung an Kindertageseinrichtungen beeinflusst. Gleichzeitig wird das Kind als Objekt und Subjekt platziert. So soll es sich die Welt bestenfalls stets selbst (unter Anleitung) erschließen, gleichzeitig wird es zum Objekt konkreter Bildungsbemühungen: das Kind soll zum Akteur werden. Der Anspruch, sowohl die intra-individuelle als auch inter-individuelle Perspektive auf die kindliche Entwicklung stetig einnehmen zu müssen, wird hier deutlich. In der spezifischen Orientierung von Natalie Grün wird ein an den kindlichen Defiziten orientierter pädagogischer Blick für die Potenzialentfaltung in der Förderung eingenommen und mit dem Ziel eines subjektbezogenen Wandels kombiniert. So soll das Kind nicht nur gut in diesem Bereich werden, sondern zuvorderst ein eigenes Interesse daran entwickeln. Damit wird die inter-individuelle Perspektive über die intra-individuelle Perspektive gestellt und Potenzialentwicklung über eine normative

Förderbedürftigkeit thematisiert. Der Ausbau der Interessen und Themen der einzelnen Kinder, ihre Begabungen werden über ein mögliches ‚Entdecken‘ dieser im Alltag der Kinder konstruiert und eben nicht als Anlass einer Förderung verstanden. Das einzelne Kind wird hier unter dem Mantel des kollektiven Anspruchs von Entwicklungsnormen implizit *vor* dem Anliegen einer individuellen Potenzialentwicklung entworfen.

6. Fazit und Ausblick

Der Beitrag hat nach einer programmatischen Annäherung zum Anspruch zur Förderung in der FIBBE ein spezifisches Spannungsfeld im Kontext der Potenzialentwicklung in Kindertageseinrichtungen aufgezeigt. So erzeugen die Wirkungserwartungen an die Einrichtungen, sowohl Prävention und Kompensation als auch Inklusion umzusetzen, ein programmatisches Spannungsfeld zum Umgang mit (curricularen Normen, Entwicklungs- und Alters-)Normen und individuellen Besonderheiten der kindlichen Entwicklung. Damit verbunden ist die Frage, wie die professionelle Begleitung der kindlichen individuellen Potenzialentwicklung in diesem Spannungsfeld verortet wird und damit Inhalt und Ziel von Förderung in Kindertageseinrichtungen (individuell) entworfen werden. Die dokumentarische Interpretation einer Sequenz der Auszubildenden Natalie Grün zeigt dabei die Verwobenheit von Anspruch, Zielfokussierung und Entwicklungsnormen auf und gibt einen exemplarischen Einblick in implizite Setzungen zur Reichweite einer notwendigen Potenzialförderung, die hier generalisierend für *alle* Kinder entworfen wird.

Diese Verwobenheit verweist nun zum einen auf die Uneindeutigkeit im Auftrag von Förderung in Kindertageseinrichtung. Die spezifische Klärung dessen, was als Anliegen von Förderung für *alle* Kinder und *jedes* Kind gelten kann, bedarf dabei eines übergreifenden Diskurses darüber, was als Potential eines Kindes verstanden werden darf und welcher Teleologie die Förderung von Kindern darüber folgt. Angesichts des skizzierten Spannungsfeldes um Norm und Besonderheit der kindlichen Entwicklung rücken dann vor allem Kategorisierungs- und Etikettierungsprozesse und deren Wirkungen in den Blick (u.a. Krönig, 2017). Wenn Kinder mehr sind als *behindert*, *begabt* oder *talentiert*, so zeigt sich, dass Potenzialentwicklung nicht mehr überwiegend ein Thema der Begabungs- und Begabtenforschung sein kann, sondern vermehrt auch zum Thema der Sonder- und Heilpädagogik werden sollte. Die angesprochene Verwobenheit verweist damit zum zweiten auf Prozesse der Klientifizierung, indem Kinder zu Fällen von Förderung augenscheinlich dichotom zwischen Potentialentfaltung oder Förderbedürftigkeit gemacht werden.

Offen bleibt bislang die vertiefte empirische Auseinandersetzung aus einer intersektionalen Perspektive, wie Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Bedarfen in Kindertageseinrichtungen individuell gefördert werden und wie differente Logi-

ken von pädagogischen Fachkräften zur (individuellen) Förderung von Kindern in der Praxis miteinander verhandelt werden. Zwar wird im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung im Kontext von Underachievement und twice exceptional children bereits mehrperspektivisch geforscht (u. a. Neihart, 2008). Dennoch muss sich die frühkindliche Bildung sowohl programmatisch als auch empirisch vermehrt damit auseinandersetzen, wie Bildungs- und Entwicklungspotenziale von Kindern mit einem sogenannten Mehrbedarf an Förderung in einer Förderbedürftigkeit konstruiert und thematisiert werden und wie mit der programmatisch angelegten doppelten Wirkungserwartung in diesem Kontext umgegangen werden kann. Hilfreich hierfür ist sicherlich eine hohe Reflektionskompetenz von pädagogischen Fachkräften, aber auch die Thematisierung des nachgezeichneten Spannungsfeldes in der Aus- und Weiterbildung insbesondere für frühpädagogische Fachkräfte sowie für Sonder- und Heilpädagog*innen. Zukünftig sollte der Anspruch auf Förderung und damit auf Potenzialentwicklung noch stärker dazu führen, Kindertageseinrichtungen zunehmend mehr als inklusiven Bildungsort zu begreifen. Konkret meint dies, dass Kinder mehrperspektivisch in ihren Potenzialen und sogenannten Behinderungen gesehen werden und sich dies auch in der Zielsetzung von (individueller) Förderung niederschlägt. Ein mehrperspektivischer Blick auf Förderung und Potentialentwicklung in Kindertageseinrichtungen braucht demnach die interdisziplinäre, ja intersektionale Verschränkung von Diskursen in Theorie und Praxis, die alle den gleichen Bezugspunkt haben: Das Kind im Mittelpunkt.

Literatur

- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (2. Aufl.). Regensburg: Klinkhardt.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H.-G., Tippelt, R. & Wößmann, L. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten Aktionsrat Bildung*. Abgerufen von https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_Professionalisierung_in_der_Fruehpaedagogik.pdf [06.11.2019].
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. (9. Aufl.). Opladen [u. a.]: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen [u. a.]: Budrich.
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 10(11), 47–61. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_4
- Heckman, J. J. (2011). Effective Child Development Strategies. In E. Zigler, W. S. Gilliam & W. S. Barnett (Hrsg.), *The Pre-K Debates. Current Controversies & Issues* (S. 2–8). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Hinz, A. (2008). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion* (3. Aufl., S. 33–52). Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe.

- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!?! – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Inklusiononline*, 1.
- JMK & KMK (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf [06.11.2019].
- Kelle, H. (2018). Entgrenzung der vorschulischen Diagnostik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(1), 85–100. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0005-5>
- KitaFöG (2005). *Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kinder-tagespflege*. Vom Juni 2005, mehrfach geändert. Abgerufen von <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=KitaRefG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true> [06.11.2019].
- Konrad, F. (2014). Frühe Bildung. Thesen und Anmerkungen zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft des Verhältnisses von Kindergarten und (Grund-)Schule. In P. Cloos, K. Hauenschild, I. Pieper & M. Baader (Hrsg.), *Elementar- und Primarpädagogik: Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten* (S. 11–22). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-03811-3_2
- Krönig, F. (2017). Inklusion, Prävention und Diagnostik. Ein Rekonstruktionsversuch verdeckter Widersprüche. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 51–63). Opladen [u. a.]: Budrich.
- Kuger, S., Sechtig, J. & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung. *Frühe Bildung*, 1(4), 181–193. DOI: <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000061>
- Neihart, M. (2008). Identifying and Providing Services to Twice Exceptional Children. In S. I. Pfeiffer (Hrsg.), *Handbook of Giftedness in Children* (S. 115–137). Boston, MA: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_7
- Prenzel, A. (2010). *Inklusion der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Rauschenbach, T. & Borrmann, S. (2010). Wenn die Privatsache Kinderbetreuung öffentlich wird. Zur neuen Selbstverständlichkeit institutioneller Kinderbetreuung. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 11–25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Slupina, M. & Klingholz, R. (2013). *Bildung von klein auf sichert Zukunft. Warum frühkindliche Bildung entscheidend ist*. Abgerufen von http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/fruehkindliche_bildung_insm/Hintergrundpapier_fruehkindliche_Foerderung20130805.pdf [05.12.2018].
- Tervooren, A. (2010). Expertendiskurse zur Schulfähigkeit im Wandel. Zur Ausbreitung von Diagnostik. In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 253–271). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92382-6_12
- Weigand, G. & Pauly, C. (2013). Begabung und Verantwortung. Zur Einführung. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbeck & G. Weigand (Hrsg.), *Begabung und Verantwortung* (S. 6–13). Frankfurt/Main: Karg-Stiftung.
- Zehbe, K. (2019). *Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung*. Unveröffentlichte Dissertation.

Den Übergang von der Kita in die Grundschule anschlussfähig gestalten – Herausforderungen und Ziele

1. Einleitung

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist für die meisten Kinder ein großes Ereignis, verbunden mit Traditionen wie Schultüte, Einschulungsfeier und anschließendem Familienfest, sowie Erwartungen wie „bald kann ich Lesen und Schreiben“, und Ermahnungen wie „Jetzt beginnt der Ernst des Lebens.“ Eine ganze Reihe von Kinderbüchern beschäftigt sich ebenfalls mit dem Thema des Übergangs in die Schule. In Kindertagesstätten gibt es für die „Großen“ häufig ein explizites Vorschulprogramm, das in der Regel in Kleingruppen stattfindet. Der Einschulung voraus geht die Prüfung der Schulreife oder Schulfähigkeit, wie man heute wohl eher sagen würde. In Deutschland gibt es eine Schulpflicht ab dem sechsten Lebensjahr. In anderen Ländern und Kulturen kann das sehr unterschiedlich sein, wie übrigens auch die Art und Weise, diesen Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind zu zelebrieren.

In diesem Beitrag geht es um die Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule mit dem Fokus auf die Situation von Kindern mit besonderen Begabungen. Zunächst wird die Transition und die Veränderung, die diese für Kinder mit sich bringt, beschrieben. In diesem Kontext wird die Bedeutung der frühkindlichen Bildung hervorgehoben. Die nächsten Abschnitte befassen sich mit Hochbegabung und der Konsequenz für die Einschulung, mit einem kurzen Ausflug in die Diagnostik.

2. Schulfähigkeit

Das Konzept der Schulreife bezieht sich vor allem auf die biologischen Voraussetzungen, die Kinder für den Schulalltag mitbringen. Kern (1963) macht deutlich, dass das Schulreifekonzept Kindern das Erlebnis von Misserfolg im Zuge von Sitzenbleiben oder Rückstellungen erspart. Empirische Untersuchungen legen allerdings nahe, dass Umwelteinflüsse, wie z. B. das Elternhaus, bedeutender für die Schulreife sind als biologische Faktoren (Hasselhorn & Lohaus, 2008). Das Konzept wurde über Begrifflichkeiten wie Schulbereitschaft und Schulfähigkeit weiterentwickelt, inhaltlich eine Kombination aus biologischen Merkmalen, Kompetenzen von Kindern und der Bedeutung von Umwelteinflüssen. Dies manifestiert sich nicht in einer klaren Definition, sondern in den jeweiligen Formen der Schulingangsuntersuchungen, die in der Regel beim Amtsarzt stattfinden. Inzwischen

können, auf Wunsch der Eltern, auch Gutachten der betreuenden Erzieher*innen oder sonstige Testungen Teil der Schuleingangsuntersuchung sein. In der Regel ist die Schuleingangsuntersuchung in allen Bundesländern im Schulgesetz verankert und Pflicht. Aus wissenschaftlicher Sicht sind Schulreife oder Schulfähigkeit nur schwer operationalisierbar und damit auch nur ein indirekt messbares Konstrukt. Eine festgeschriebene, allgemein gültige Definition zur Schulfähigkeit gibt es nicht (Griebel & Niesel, 2011). Für die amtsärztliche Untersuchung gibt es kein standardisiertes Verfahren. Wie die Untersuchung hinsichtlich Dauer, Zeitpunkt und verwendeter Instrumente abläuft, ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich. Auch der Ort variiert. Es kann das Gesundheitsamt sein, die Kindertagesstätte oder die Schule. Ziel ist festzustellen, ob Kinder altersgemäß entwickelt sind und den Anforderungen in der Schule gewachsen sind. Üblicherweise gehören dazu eine körperliche Untersuchung, wie Gewichtsmessung und Körpergröße, ein Seh- und ein Hörtest und einige Tests zur geistigen und motorischen Entwicklung. Alterstypische Entwicklungsstufen die Kinder erreicht haben sollten sind zum Beispiel:

- Den eigenen Namen schreiben zu können
- Farben und Formen benennen
- Auf einem Bein stehen und hüpfen
- Auf einer Linie vorwärts- und rückwärtsgehen
- Bis Zehn zählen können
- Bildunterschiede erkennen
- Ein Bild nach Vorlage malen
- Alle sprachlichen Laute korrekt auszusprechen
- Mehrteilige Aufforderungen befolgen können

Die Daten und Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung werden vertraulich behandelt und können Grundlage für die Formulierung von Förderbedarfen oder Begründungszusammenhang für eine Rückstellung der Einschulung sein. Kinder können auch frühzeitig eingeschult werden, dazu müssen sie an der kostenlosen Vorsorgeuntersuchung U9 teilgenommen haben.

Zu dem Konstrukt „Schulfähigkeit“ gehören also kognitive Leistungen, soziale Fähigkeiten, verbunden mit Kompetenzen der Arbeitshaltung und der Motivation, Entwicklung von Grob- und Feinmotorik und Umweltwahrnehmung und der allgemeine Gesundheitszustand. Ebenso wird überprüft, ob ein Kind insgesamt, altersgemäß entwickelt ist (Krenz, 2009). Hier geht es um den Vergleich zu einer Normstichprobe, also dem Vergleich zu einem durchschnittlichen Entwicklungsstand von Kindern in vergleichbarem Alter. Ob ein Kind „schulreif“ ist, ist also abhängig von Einschätzungen und Beurteilungen durch Eltern, Erzieher*innen und Mediziner*innen.

3. Transition und Veränderung

Mit der Transition in die Schule, aus der Familie oder aus der Kita heraus, ändern sich soziale Beziehungen, Lebensumwelten, Identität und Tagesstruktur. Und das nicht nur für die Kinder, sondern für alle Beteiligten: „Mit dem Übergang in die Grundschule beginnt für Kinder ein neuer Lebensabschnitt. Sie erfahren veränderte Raum- und Zeitstrukturen, geraten in neuartige Sozialbeziehungen, müssen mit unbekanntem Strukturen des Kompetenzerwerbs umgehen lernen und werden mit neuartigen Verhaltenserwartungen und Verpflichtungen konfrontiert“ (Hildebrandt, 2017, S. 277). Griebel und Niesel (2007) weisen auch darauf hin, dass die Übergangssituation mit all diesen Veränderungen Selbstkonzepte von Kindern beeinflussen können, diese können gestärkt oder destabilisiert werden, abhängig vom Transitionsprozess. Kinder haben gleichzeitig Erwartungen an die Schule, die für sie ja zunächst eine abstrakte Institution ist: „Schule wird, ..., vor allem für die (Kinder), die noch keine älteren Geschwister haben, mit unterschiedlichen Gefühlen belegt. Freude auf Neues auf der einen Seite und Ängste, vor dem Unbekannten auf der anderen“ (Bergs-Winkels & Schmitz, 2018, S. 128).

Aber nicht nur für die Kinder verändert der Übergang vieles in ihrem Leben. Auch die Eltern, die für ihre Kinder wichtige Begleitungen in diesem Prozess sind, müssen sich in diese neue Situation einfinden. Auch sie sind mit anderen Zeitstrukturen und Erwartungen konfrontiert. Zuweilen sorgen sie sich um ihre Kinder, sind verunsichert ob deren Leistungsvermögen oder sozialen Kompatibilität in der neuen Umgebung, sowohl in Bezug auf Lehrer*innen als auch auf neue Mitschüler*innen. Eltern haben, wie ihre Kinder, Vorstellungen von Schule. Diese sind häufig geprägt von eigenen Erfahrungen, die individuell sehr unterschiedlich sind. Hier spielen auch die kulturellen Rahmenbedingungen eine Rolle, wenn es darum geht, welche Bedeutung dem Übergang in die Grundschule beigemessen wird. Diesen individualisierten Zugängen und Erwartungen steht die professionelle Gestaltung von Seiten der Institutionen und pädagogischen Fachkräfte gegenüber. Diese sind an Bildungsaufträge gebunden und sollten den Übergang im besten Falle anschlussfähig und den individuellen Entwicklungen und Bedürfnissen entsprechend gestalten.

Forschungsprojekte wie TransKiGs und PONTE begleiten den Übergang und entwickeln auf Basis ihrer Begleitung Empfehlungen, die zuweilen auch Eingang in Schulpolitik und Schulgestaltung finden. PONTE, ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, der Deutsche Bank Stiftung, der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin – INA gGmbH, gibt Tipps für einen gelungenen Übergang. Diese Empfehlungen aus der PONTE-Pilotphase (Endler, 2005), die im Folgenden gelistet werden, richten sich auf die Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen und alle Institutionen, die damit befasst sind:

- Erfolgreiche Kooperation von Kindergarten und Grundschule braucht verbindliche Strukturen.

- Große Ziele erreicht man am sichersten in kleinen Schritten.
- Streit ist nicht schädlich, Kritik unerlässlich.
- Reflexionszeiten zu den gemeinsamen Aktionen sind essentiell.
- Es gibt kein Standardmodell inhaltlicher Kooperation.
- Die Begleitung durch externe Moderator*innen erleichtert den Dialog zwischen den Pädagog*innen in Kindergarten und Grundschule.
- Gemeinsame Fortbildungen erleichtern die Zusammenarbeit.
- Räumliche Nähe ist gut für die Kooperation.
- Pädagogische Profile erleichtern die Zusammenarbeit.
- Der Übergang klappt deutlich besser, wenn Kinder die Schule gut kennen und wissen, was dort passiert.
- Niemand ändert die Welt alleine.

(vgl. Ponte Kindergarten und Grundschule auf neuen Wegen. <https://docplayer.org/24540540-Tipps-fuer-einen-guten-uebergang-vom-kindergarten-in-die-grundschule-erfahrungen-aus-der-pilotphase-von-ponte-ponte.html>)

Das Verbundprojekt „TransKiGs – Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule – Gestaltung des Übergangs“ wurde im Projektzeitraum 2005–2009 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung als BLK-Projekt von Bund und Ländern gefördert und in fünf Bundesländern, nämlich in Berlin, Brandenburg, der Freien Hansestadt Bremen, Nordrhein-Westfalen und dem Freistaat Thüringen durchgeführt und dokumentiert. Die wissenschaftliche Leitung der Begleitforschung hatte Prof. Dr. Lilian Fried. Resümierend heißt es im Abschlussbericht:

„Die in TransKigs entwickelten Strategien und Maßnahmen zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Veränderung von konkreter Praxis mit der Erarbeitung und Verankerung eines gemeinsamen Verständnisses von Bildung verknüpfen, um so ein Feld gemeinsam geteilter Überzeugungen („beliefs“) zu schaffen – in TransKigs unter dem Begriff ‚Gemeinsame Bildungsphilosophie‘ subsummiert. Wesentliche Elemente sind ein Bild vom Kind als aktiver Lerner, ein Verständnis von Bildung, das alle Kompetenzbereiche und alle Persönlichkeitsbereiche umfasst sowie ein professionelles Selbstverständnis, welches Kita und Schule als lernende und kooperierende Systeme begreift.“ (zitiert nach: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=425:uebergaenge-gestalten-transkigs-projekt>, zuletzt bearbeitet am Donnerstag, 28. November 2013 12:13 by Karsten Herrmann)

Im Rahmen dieses Projektes ist der gemeinsame Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule im Land Brandenburg (GOR-BIKS, Hildebrandt, 2008) entstanden, in dem Qualitätsmerkmale guter Kooperation formuliert werden:

- Den Übergang gemeinsam gestalten.
- Ein gemeinsames Bild vom Kind entwickeln und pädagogisch umsetzen. Eine gemeinsame Vorstellung von einer neuen Lernkultur gewinnen.

- Anschlussfähige Formen von Beobachtung, Dokumentation und Analyse praktizieren.
- Professionalität im Bereich von Kita und Grundschule stärken.
- Gemeinsame Erziehungs- und Bildungsverantwortung von Eltern, Kindergarten und Schule wahrnehmen.

(https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/4113/Gorbiks_in_Brandenburg.pdf [18.07.2019])

Griebel und Niesel (2004) haben für das Staatsinstitut für Frühpädagogik in München ein Transitionsmodell entwickelt, ein im Verständnis der Familienpsychologie zugeordneter Ansatz, der auf die Bewältigung des Übergangs zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen im Sinne eines ko-konstruktiven Prozesses unter Berücksichtigung aller Akteure fokussiert ist. Der Transitionsprozess gestaltet sich inhaltlich und in der Länge individuell sehr unterschiedlich. Zielsetzung für Kinder und Eltern ist es, diesen Prozess zu bewältigen. Pädagogische Fachkräfte wirken in diesem Prozess unterstützend und gestaltend. Dem Übergang von Kita in Grundschule liegen entsprechend spezifische Entwicklungsaufgaben zu Grunde, die sich auf die individuelle Ebene von Kindern und Eltern, auf die Beziehungsebene zwischen Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften und auf eine Umweltgerichtetheit beziehen. Die Entwicklungsaufgaben sind Identitätsveränderung, Emotionsbewältigung, Kompetenzerwerb, Zugehörigkeitsgefühl entwickeln, Beziehungsaufbau zu neuen Personen und die Integration neuer Lebensbereiche (vgl. dazu ausführlich, Griebel & Niesel, 2017). Kinder und Eltern müssen also Bewältigungsstrategien entwickeln, um den Übergang zu meistern, dabei können individuelle, familiale und Umgebungsressourcen den Prozess unterstützen.

Erfreulich bei dem IFP-Transitionsmodell ist, dass der vorschulische Bildungsbereich als gleichberechtigter Faktor in den Prozess des Übergangs integriert wird: „Vor dem Hintergrund verschiedener aktueller Schulleistungsstudien und weiterer empirischer Untersuchungen wird die Bedeutsamkeit einer frühen Förderung von Kindern für ihren späteren Bildungserfolg hervorgehoben“ (Hein, Eckerth & Hanke, 2011, S. 95). Dabei geht es nicht um eine Vorverlegung des Anfangsunterrichts, sondern um eine verbesserte Anregungsqualität in Kindertageseinrichtungen (Hanke & Hein, 2008). Faust (2010) weist darauf hin, dass domänenspezifisches Lernen, wie in den Bildungsvereinbarungen der Länder beschrieben, Anker für spätere Lernprozesse in der Schule bieten, so dass der Übergang anschlussfähig gestaltet wird. Ohne Frage bringen Kinder in die Schule Vorläuferfähigkeiten mit.

4. Bedeutung frühkindlicher Bildung für den Übergang für Kinder

„In keiner anderen Lebensphase sind Entwicklungs- und Bildungsprozesse so eng miteinander verflochten wie in der frühen Kindheit“ (Bergs-Winkels, 2012, S. 43). Im vorschulischen Alter werden bei Kindern grundlegende Voraussetzungen für

effektives und nachhaltiges Lernen gelegt und sogenannte Vorläuferfähigkeiten entwickelt (Fthenakis & Oberhuemer, 2004).

BiKS (von Maurice & Weinert, 2009) ist die erste nationale interdisziplinäre Längsschnittstudie, die sich mit der langfristigen Bedeutung früher Kompetenzen und früher Erfahrungen in den Lernumwelten Familie und Kindergarten für verschiedene Entwicklungsbereiche im frühen Jugendalter beschäftigt, also mit bereichsspezifischen und globalen Effekten frühkindlicher Entwicklungen und Bildungserfahrungen (<https://www.uni-bamberg.de/biks/biksplus-3-13/> [18.07.2019]). Die Ergebnisse der Studie, gestartet im Jahr 2005, mit 547 Kindern im Alter von ca. 3 Jahren bis zur Grundschulzeit, ihren Familien und dem pädagogischen Personal in den Kindertagesstätten in mehreren Bundesländern, zeigen, dass Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich (z. B. Kenntnis von Buchstaben, Erkennen von Reimen), die vor der Einschulung erlangt wurden, mit der Lesegeschwindigkeit in der 2. Klasse in Beziehung stehen.

Die Qualität des Kindergartens hat einen Einfluss auf frühe mathematische Kompetenzen im Kindergartenalter (z. B. Zählen, Zahlen und Erkennen von Mengen), und auf mathematische Kompetenzen im Grundschulalter (Addieren und Subtrahieren). Ob diese Beziehungen auch noch nach dem Übertritt auf die weiterführenden Schulen zu entdecken sind, ist ein Forschungsschwerpunkt in der Nachfolgestudie BiKSplus [3–13]. Insgesamt werden in Kitas die Kompetenzen im Bereich des Schriftspracherwerbs häufiger gefördert als die im mathematischen, naturwissenschaftlichen Bereich. Auch internationale Wirkstudien belegen, dass sich institutionelle Vorschulerziehung positiv auf die kognitive Entwicklung von Kindern auswirkt (Bos et al., 2007), das kann insbesondere für die Lesekompetenz von Kindern in der Grundschule nachgewiesen werden.

Insgesamt zeigt sich, dass die meisten Kinder den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule gut bewältigen. Allerdings zeigt sich eine Geschlechterdifferenz: „Jungen haben eher Schwierigkeiten, die Anforderungen des allgemeinen Schulalltags zu meistern, sind weniger in die Klasse integriert und zeigen eine geringere Lernfreude als die Mädchen. Der Wechsel des pädagogischen Betreuungspersonals zu Schulbeginn scheint für Jungen zudem eher eine Belastung zu sein als für Mädchen“ (Pohlmann-Rother, Kratzmann & Wehner, 2010, S. 49).

Auch für Kinder mit Migrationshintergrund ist der Besuch einer Kindertagesstätte von positiver Bedeutung. Strehmel (2010) zeigt mit der Hamburger Sprachentwicklungs-Längsschnittstudien (2004–2007), dass der Zweitspracherwerb bei Kindern nichtdeutscher Herkunft im Vorschulalter umso besser gelingt, je häufiger ein Kind Lernanlässe und Lerngelegenheiten für die deutsche Sprache in Familie und Kita vorfindet und je qualitativ „besser“ die Sprachangebote in Familie und Kita sich gestalten, weil die Eltern gut Deutsch sprechen, die Kinder möglichst früh in eine Kindertageseinrichtung gehen oder wenn sie in einem gemischten, auch deutschsprachigen Wohnumfeld leben.

Die Bedeutung der kompetenzorientierten frühkindlichen Bildung für Schulerfolg und die Bewältigung des Übergangs von Kindertageseinrichtungen in Schule

scheint also hinreichend belegt. Leider wird in der öffentlichen Debatte die Bedeutung gerade für Kinder mit ungünstigen Lebensbedingungen zu selten thematisiert. Wenngleich sich in der vorschulischen Bildungslandschaft einiges bewegt hat. Die Fachschulen haben ihr Curricula verändert, es gibt in allen Bundesländern Bildungsvereinbarungen zu Inhalten und Methoden der Bildung in Kindertagesstätten und nicht zuletzt gibt es die Studiengänge der Kindheitspädagogik, die die Kompetenzorientierung ins Zentrum setzten. Griebel und Niesel (2017) weisen in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit einer qualitativ hochwertigen frühpädagogischen Förderung hin und auf die dringend nötige Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften in Kita und Schule, um die Anschlussfähigkeit zu gewährleisten.

Interessant ist die Lernfreude und Motivation von Kindern, die zu Beginn des Übergangs in der Regel hoch ist aber im Verlauf des Prozesses und der Anfangszeit in der Grundschule nachlässt. Beschrieben wird das in Deutschland wahlweise als frühkindlicher Überoptimismus oder als Weg vom Optimismus zum Realismus (Kammermeyer, 2010). Im Sinne einer Forderung nach Anschlussfähigkeit der unterschiedlichen Bildungsinstanzen finde ich die Frage die Brooker (2008) stellt viel spannender: „What makes schools disheartening?“ (zitiert nach Griebel & Niesel, 2017, S. 156). Sie weist auf die Diskrepanz der Wichtigkeit zwischen dem was Kinder in Bezug auf ihr Können und Denken empfinden und dem was Lehrer*innen davon halten. Sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern wird eine hohe Bedeutung zugemessen: „Kinder mit prosozialem Verhalten können sich gut in den Klassenverband integrieren, erfahren Unterstützung und bewältigen den Aufbau neuer Beziehungen, auch zu ihren Lehrkräften, leichter“ (Griebel & Niesel, 2017). In diesem Zusammenhang sind auch Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstwirksamkeit, und Selbstregulation von Bedeutung.

Das IFP-Modell schließt die Eltern ausdrücklich in den ko-konstruktiven Prozess des Übergangs mit ein und konstatiert einen entscheidenden Einfluss des Elternhauses auf die Schulfähigkeit von Kindern. Einflussfaktoren sind das Bildungsniveau der Eltern, Sozialstatus und Familieneinkommen. Die Rolle der Eltern wird in der Regel als Unterstützung und Ressource für den Übergang verstanden. Eltern liegt das Wohlbefinden ihrer Kinder nahe. Aber auch Emotionen wie Stolz, Vorfreude, Verlust und Sorge zeigen sich (Reichmann, 2010). Eltern erwarten Veränderungen für das Leben mit ihren Kindern und können sich vorstellen, dass auch sie Neues lernen müssen (Wildgruber & Griebel, 2015). Inwiefern Eltern den Prozess gut durchlaufen und kompetente Eltern eines Schulkindes werden, hängt maßgeblich vom Kommunikationsangebot an Sie ab (Griebel & Niesel, 2014), das spiegelt sich auch im IFP-Transitionsmodell, das Transition als ko-konstruktiven Prozess versteht und die Eltern mit einbezieht. So sorgen sich Eltern darum, ob die Kinder sich gut in der neuen Umgebung zurechtfinden und ob die Lehrer*innen ihre Kinder mögen. Die Kommunikation mit Eltern beschränkt sich aber in der Regel auf Informationsaustausch zu Schulablauf und anderen organisatorischen

Fragen und nur in Problemfällen werden Eltern zu Gesprächen eingeladen. Die Befindlichkeit der Eltern spielt eigentlich kaum eine Rolle.

5. Hochbegabung und Einschulung

Für Kinder mit besonderen Begabungen gelten natürlich zunächst all diese Befunde genauso wie für alle anderen Kinder auch. Um dem Vorsprung an Entwicklung Rechnung zu tragen, gibt es die Möglichkeit, Kinder frühzeitig einzuschulen. Modelle dazu sind vielfältig.

Zunächst aber eine kurze Arbeitsdefinition zu Kindern mit besonderen Begabungen oder Hochbegabung. Wenn in der Folge der Fokus auf Kinder mit besonderen Entwicklungsvorsprüngen gelegt wird, spreche ich von besonderen Begabungen dieser Kinder oder als Sammelbegriff von Hochbegabung. „Selbstverständlich umfasst diese Personengruppe, die als hochbegabt bezeichnet wird, Menschen mit den verschiedensten Talenten und Begabungsniveaus, und natürlich unterscheiden sich diese Personen oft ganz erheblich voneinander“ (Webb, Gore, Amend & DeVries, 2012, S. 23).

Hochbegabung ist eine weit über dem Durchschnitt liegende intellektuelle Begabung von Menschen. Die theoretische Grundlage für das Verständnis von Hochbegabung ist das Integrative Begabungsmodell von Fischer (2014, S. 36). Das Modell unterscheidet Potential und Performanz. Der Lern- und Entwicklungsprozess wird von Umweltfaktoren und Persönlichkeitsfaktoren bestimmt. Das Modell eignet sich besonders gut um Lebenswelten von Kindern umfänglich zu beschreiben, bei den Umweltfaktoren bezieht es explizit Schule und Kita mit ein. Wie gut sich die Begabungen oder Potenziale von Kindern in Leistung oder Performanz

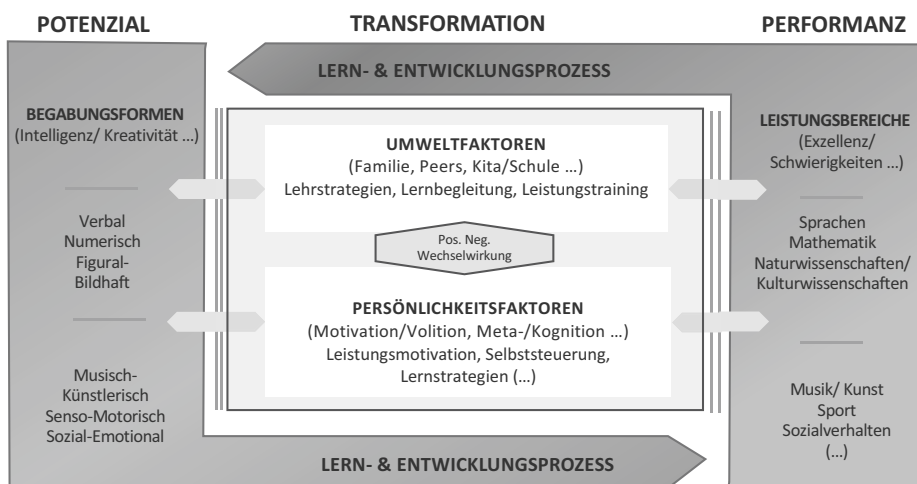


Abbildung 1: Integratives Begabungs- und Lernprozessmodell (Fischer, 2014, S. 36).

widerspiegeln ist durch den Transformationsprozess mit seinen individuell sehr unterschiedlichen Einflüssen gekennzeichnet. Das Modell eignet sich also gut die Rahmenbedingungen von Kindern vor und während des Übergangs aus der Kita in die Schule zu begleiten. Das setzt allerdings voraus, dass sich die beteiligten Akteur*innen von Kita und Schule austauschen.

6. Intelligenzdiagnostik

„... Hochbegabung bei Vorschulkindern (lässt) sich oft daran erkennen, dass sie besonders lernbegierig sind, Aufgaben rasch bewältigen, sich intensiv konzentrieren und Entwicklungsstufen früher erreichen als Kinder mit durchschnittlichen Fähigkeiten“ (Webb et al., 2012, S. 30).

Aber wie werden diese Kinder identifiziert und mit welcher Zielsetzung? Es gibt eine Vielzahl an Testverfahren zur Diagnostik auch für das Kindesalter ab 2 Jahren. Beispiele sind die Stanford-Binet-Intelligenzskala (Thorndike, Hagen & Sattler, 1986), die Wechsler Preschool und Primary Scale of Intelligence (Wechsler, 1989) oder die Kaufmann Assessment Battery for children (Kaufmann & Kaufmann, 1983), und, wie bei Bergs-Winkels und Schmitz (2018, S. 58) beschrieben, ein bildbasierter Intelligenztest für das Vorschulalter, Adaptives Intelligenzdiagnostikum oder Coloured Progressive Matrices.

Die Diagnostik im Vorschulalter ist allerdings nicht immer eindeutig. Wie schon Stöger, Schirner und Ziegler bemerken, „... weisen faktorenanalytische Untersuchungen auf Schwierigkeiten hin, bei Kindern im Vorschulalter Differenzierungen bezüglich der Intelligenz vorzunehmen und Intelligenzprofile zu erstellen. Die Intelligenzdiagnostika für das frühe Kindesalter und das Vorschulalter weisen weder zureichende Reliabilitäten noch Stabilitäten auf“ (Stöger, Schirner & Ziegler, 2008, S. 9). Interindividuelle Intelligenzunterschiede stabilisieren sich ab einem Alter von 11–12 Jahren. Erst ab diesem Alter haben sie einen hohen prognostischen Wert (Stern & Neubauer, 2013, S. 64). Da die kindliche Entwicklung in den verschiedenen Domänen sprunghaft und nicht linear ist, sind Testergebnisse in diesem Alter nicht stabil (Stapf, 2003). Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von Merkmalslisten und Beobachtungsbögen, die in der Praxis zur Entwicklungsdokumentation genutzt werden. „Doch die Qualität von Checklisten und Beobachtungsbögen wird regelmäßig in Bezug auf die Aussagekraft als unbrauchbar abqualifiziert. Nachteilig wird ihnen angelastet, dass Eigenschaften als Erinnerungsdaten zugeschrieben werden, sie Lücken aufweisen und Items einer zufälligen Auswahl unterliegen“ (Pflüger, 2017, S. 163). Mit Blick auf Verfahren zur Entwicklungsdokumentation unter Einbezug des Fokus auf besondere Begabungen bei Vorschulkindern gibt es drei Verfahren, die interessant sind. Huser (2001) und Sutherland (2007) stellen mit ihren Bögen den Dialog in den Mittelpunkt und Pflüger (2017) beschreibt mit seinem BEBA-Verfahren Bedingungsfaktoren der Potentialentfaltung bei Kindern und Jugendlichen in Kindergarten und Schule. Diese

Verfahren fokussieren auf eine strukturierte, zweckgebundene, kompetenzorientierte Beobachtung von Kindern.

Aufgrund der testtheoretischen Schwierigkeiten der vorgestellten Instrumente empfiehlt sich für die Beobachtung im vorschulischen Bereich ein möglichst vielfältiger Einsatz von Instrumenten um eine umfassende Einschätzung von Kindern zu gewährleisten. Dabei sollte nicht die durch eine Kennzahl definierte Hochbegabung im Zentrum stehen, sondern die Stärken, Schwächen und Potentiale von Kindern. „Trotz heterogener Forschungsbefunde kann davon ausgegangen werden, dass etwa ab dem Alter von fünf bis sechs Jahren zumindest auf der Ebene der allgemeinen Intelligenz eine für kurzfristige Prognosen (über die ersten Grundschuljahre) hinreichende Strukturstabilität besteht“ (Buch, Sparfeldt & Rost, 2014, S. 183).

7. Der Übergang für Kinder mit besonderen Begabungen

Bergs-Winkels und Schmitz (2018) zeigen anhand von 2 Fallbeispielen von Kindern der Kindertagesstätte von Frau Schmitz wie unterschiedlich es Kindern mit Entwicklungsvorsprüngen bzw. besonderen Begabungen mit dem Schuleintritt gehen kann. In dem einen Fall wird die fehlende Begleitung des Prozesses, trotz Gespräch mit dem Rektor und einer vorliegenden Testung, besonders schwierig für das Zurechtfinden im Alltag. Fehlerwartungen der Lehrerin manifestieren sich in folgender Äußerung: „Ich denke ja, dass wenn er so schlau ist, er das alles geregelt bekommen müsste. Gleichwohl ich von Anfang an vorausgesagt habe, dass er noch viel zu klein ist und noch nicht in die Schule gehört! Wie wir ja jetzt sehen, bewahrheitet sich meine Vorahnung“ (Bergs-Winkels & Schmitz, 2018, S. 132).

Im anderen Fall lief es besser, das Kind wurde quer eingeschult und musste nicht bis zum Sommer warten: „Ein Telefonat der Rektorin, mit dem Schulamt machte dies dann tatsächlich möglich. Schuleignungstest, Untersuchung beim Gesundheitsamt wurden durchgeführt und auch hier gab es keine Bedenken zur Schulfähigkeit“ (Bergs-Winkels & Schmitz, 2018, S. 134). Hier zeigt sich, dass individuell passgenaue Wege zur Früheinschulung gefunden werden müssen und dass verschiedene Stellen/Personen in diesen Prozess integriert werden müssen.

Die Früheinschulung betreffend gibt es individuelle Erfahrungen aber keine wissenschaftlich gesicherten Standards. Studien von Preckel und Vock (2013) zeigen, dass sich geringes Durchhaltevermögen und große motorische Unterschiede zu den Erstklässlern und soziale Defizite beim Übergang als problematisch erweisen können. Das deckt sich mit der Darstellung zu Entwicklungsanforderungen, der sozial emotionalen Kompetenz und dem Persönlichkeitsfaktor Selbstregulation aus anderen empirischen Untersuchungen. Eine sehr asynchrone Entwicklung zwischen kognitiver Kompetenz und den anderen Kompetenzbereichen kann für das Kind schwierig werden. Die sozial und emotionale Kompetenzentwicklung besonders begabter Grundschulkinder ist, entgegen einiger Vorurteile, vergleichbar mit

derer intellektuell normal begabter Kinder (Reinders, 2014). Aufmerksamkeit für die individuelle Entwicklung ist dennoch angesagt: „Wenn etwa zu hohe Erwartungen von Eltern und Lehrern zu einer dysfunktionalen Form des Perfektionismus führen und Underachievement begünstigen, dann muss hier die Qualifikation und Beratung von Lehrern und Eltern präventiv greifen“ (Reinders, 2014, S. 224).

Im Sinne des IFP-Modells muss auch für diese Kinder die Kommunikation zwischen allen Beteiligten gesucht werden. Wesentlich ist die Bereitschaft aller Beteiligten, Schule, Lehrer*innen, Erzieher*innen, Eltern und Kind. Dann sind individuell zugeschnittene Modelle wie Einschulung im Laufe des Schuljahres, tagesweiser Besuch der Schule und des Kindergartens (im Sinne eines Drehtürmodells), Regeleinschulung ein Jahr früher oder der Verbleib in einer qualitativ guten Kindertageseinrichtung denkbar. Grundsätzlich gelten die Förderprinzipien die auch sonst in der Unterrichtung hochbegabter Schüler und Schülerinnen praktiziert werden, nämlich die Akzeleration und das Enrichment. Eine angemessene Förderung besonders begabter Kinder setzt eine gute Diagnostik voraus. Fördermöglichkeiten sollten dem Kind „... möglichst viele Freiräume für ein selbstbestimmtes und selbsttätiges Lernen ...“ geben (Textor, 2014, S. 159).

„Dem besonders begabten Kind wird selten ‚etwas genommen‘. Eher hat das Kind den Wunsch, endlich was zu lernen. In der Vorstellung des begabten Kindes bietet die Schule ein Umfeld, in dem Zahlen, Buchstaben und Lerninhalte geboten werden und ‚Futter‘ für den Kopf geboten wird“ (Bergs-Winkels & Schmitz, 2018, S. 130). Argumente für eine frühere Einschulung sind einer Unterforderung und Langeweile vorzubeugen, insbesondere wenn Kinder über Vorläuferfähigkeiten verfügen, die im Rahmen des Curriculums der Schuleingangsphase formuliert sind (Koop, Schenker, Müller & Welzien, 2010).

Bei Regeleinschulung kann es sein, dass Kinder einen deutlichen Entwicklungsvorsprung vor den anderen Erstklässlern insbesondere im kognitiven Bereich haben. Hier soll im Rahmen des Prozesses vermieden werden, dass Kinder sich langweilen, weil sie schneller sind als andere. Die Lehrer*innen sollten einen Habitus entwickeln sich mit den Entwicklungsvorsprüngen zu befassen und einen begabungsfördernden Unterricht gestalten. Gute Beispiele dazu findet man bei Steenbuck u. a. (2011) oder im Leitfaden „Individuelle Förderung“ des ICBF Münster unter (<http://www.icbf.de/images/stories/Publikationen/Handreichungen/leitfaden.pdf>).

8. Fazit

Insgesamt scheint mir die Frage „Was kann der Kindergarten zu einem gelungenen Schulstart beitragen?“ in seiner Richtungsweisung zu häufig gestellt. Sollte es nicht vielmehr darum gehen, den Übergang anschlussfähig zu machen? Das würde aber auch bedeuten sich die Frage zu stellen, was kann Schule eigentlich aus der Organisation von Kindergärten lernen. Eine Prozessgestaltung auf Augenhöhe aller

Beteiligten sollte auch in alle Richtungen gehen und die jeweiligen Potentiale für den Übergang nutzen.

Hilfreich wäre eine Annäherung von Lernkulturen im Gegensatz zu einem ‚Fit machen‘ für Schule: „Die zentrale Herausforderung der nächsten Jahre liegt darin, eine gemeinsame, zeitgemäße Lernkultur in Kindergarten und Grundschule weiterzuentwickeln. Dabei muss es zum einen darum gehen, die Bildungsarbeit der Kindergärten als Elementarstufe des Bildungssystems zu begreifen und die Bildungsprozesse, die in der Kita initiiert wurden, in der Schule weiterzuführen“ (Hildebrandt, 2017, S. 285).

Bezogen auf besonders begabte Erstklässler lässt sich folgendes festhalten: „Vor allem muss die Schule bereit sein die frühzeitige Einschulung an den Bedürfnissen der Kinder zu gestalten. Schulen, die grundsätzlichen Zweifel haben, oder gar das Konzept besonderer Begabungen in Frage stellen, eignen sich hier nicht“ (Bergs-Winkels & Schmitz, 2018, S. 131). Das gilt auch für eine begabungsfördernde Unterrichtsgestaltung: „Wenn Grundschulen keine angemessenen Entwicklungsumgebungen für die Lernarten hochbegabter Kinder ermöglichen, dann erhöhen solche Umwelten die Wahrscheinlichkeit emotionaler Beeinträchtigungen“ (Reinders, 2014, S. 224). Laut KMK-Beschluss von 2009 ist es Aufgabe der Bildungssysteme allen Kindern und Jugendlichen eine Ihrem intellektuellen Vermögen und ihrer individuellen Leistungsfähigkeit entsprechende bestmögliche Bildung zu vermitteln – und die fängt nicht erst mit der Schule an!

Literatur

- Bergs-Winkels, D. (2012). Die Situation von Mädchen im Kindergarten. In H. Stöger, A. Ziegler & M. Heilemann (Hrsg.), *Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten* (S. 41–57). Berlin [u. a.]: LIT Verlag.
- Bergs-Winkels, D. & Schmitz, S. (2018). *Begabungen sichtbar machen – Individuell Fördern im vorschulischen Bereich*. Göttingen: V&R. DOI: <https://doi.org/10.13109/9783666702495>
- Bos, W., Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, I., Goy, M. & Voss, A. (2007). Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 109–160). Münster: Waxmann.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Maidenhead: Open University Press.
- Buch, S.R., Sparfeldt, J.R. & Rost, D.H. (2014). Die Bedeutung der Grundschule für die Begabungsentwicklung. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 183–191). Bern: Hans Huber Verlag.

- Endler, S. (2005). *Tipps für einen guten Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Erfahrungen aus der Pilotphase von ponte*. Abgerufen von <https://docplayer.org/24540540-Tipps-fuer-einen-guten-uebergang-vom-kindergarten-in-die-grundschule-erfahrungen-aus-der-pilotphase-von-ponte-ponte.html> [03.02.2020].
- Faust, G. (2010). Kindergarten oder Schule? Der Blick der Grundschule. In A. Diller, H.R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten* (3. Aufl., S. 43–62). München: DJI Verlag.
- Fischer, C. unter Mitarbeit von Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Gralla, A. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Abgerufen von <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf> [31.01.2018].
- Fthenakis, W. E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2004). *Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95041-3>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2007). *Von der Kita in die Schule. Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2014). Transitionen. In R. Pousset (Hrsg.), *Handwörterbuch Frühpädagogik. Mit Schlüsselbegriffen der Sozialen Arbeit* (4. Aufl., S. 472–475). Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2017). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Hanke P. & Hein A. K. (2008). Heterogenität im Übergang in die Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule*. Wiesbaden: VS.
- Hasselhorn, M. & Lohaus, A. (2008). Entwicklungsvoraussetzungen und Herausforderungen des Schuleintritts. In M. Hasselhorn & R.K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kleinkindalters* (S. 409–428). Göttingen: Hogrefe.
- Hein, A.K., Eckerth, M. & Hanke, P. (2011). Die Bewältigung des Übergangs von der Kita in die Grundschule durch Kinder aus der Sicht von Erzieherinnen, Erziehern und Eltern – Ergebnisse aus dem FiS-Projekt. In *Grundlegende Bildung ohne Brüche. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 95–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94131-8_13
- Hildebrandt, F. (2008). *GORBiKs in Brandenburg – Kooperation von Kita und Grundschule*. Abgerufen von https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/4113/Gorbiks_in_Brandenburg.pdf [03.02.2020].
- Hildebrandt, F. (2017). Übergang in die Grundschule. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (S. 277–286). Stuttgart: Kohlhammer.
- Huser, J. (2001). *Lichtblick für helle Köpfe. Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Internationales Centrum für Begabungsförderung (ICBF), Stiftung Bildung zur Förderung Hochbegabter (o.J.). *Individuelle Förderung – Begabtenförderung. Beispiele aus*

- der Praxis*. Abgerufen von <http://www.icbf.de/images/stories/Publikationen/Handreichungen/leitfaden.pdf> [03.02.2020].
- Kammermeyer, G. (2010). Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsförderung als gemeinsame Aufgabe von Kindergarten und Grundschule. In A. Diller, H.R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten* (3. Aufl., S. 153–180). München: DJI Verlag.
- Kaufmann, A.S. & Kaufmann, N.L. (1983). *K-ABC: Kaufmann Assessment Battery for Children*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Kern, A. (1963). *Sitzenbleiberelend und Schulreife*. Freiburg: Herder.
- Koop, C., Schenker, I., Müller, G. & Welzien, S. (2010). *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten*. Berlin: Verlag das Netz.
- Krenz, A. (2009). *Kinder brauchen Seelenproviant. Was wir Ihnen für ein glückliches Leben mitgeben können*. Berlin: Kösel-Verlag.
- Pflüger, R. (2017). *BeBa-Verfahren. Diagnostisches Verfahren zur Erfassung von Bedingungsfaktoren der Potenzialentfaltung bei Kindern und Jugendlichen in Kindergarten und Schule. Empirische Untersuchungen im Kontext der Begabungsforschung*. Dissertation, Berlin.
- Pohlmann-Rother, S., Kratzmann, J. & Wehner, F. (2010). Was kann der Kindergarten zu einem gelungenen Schulstart beitragen? *KiTa spezial*, 1, 47–49.
- Ponte Kindergarten und Grundschule auf neuen Wegen*. Abgerufen von <https://docplayer.org/24540540-Tipps-fuer-einen-guten-uebergang-vom-kindergarten-in-die-grundschule-erfahrungen-aus-der-pilotphase-von-ponte-ponte.html> [03.02.2020].
- Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung: Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Reichmann, E. (2010). *Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule unter Berücksichtigung kooperativer Lernformen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reinders, H. (2014). Soziale und emotionale Entwicklung hochbegabter Kinder. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 217–226). Bern: Hans Huber Verlag.
- Stapf, A. (2003). *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. München: C.H. Beck.
- Steenbuck, O., Quitmann, H. & Esser, P. (Hrsg.) (2011). *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Stern, E. & Neubauer, A. (2013). *Intelligenz. Große Unterschiede und ihre Folgen*. München: Deutsche Verlagsanstalt München.
- Stöger, H., Schirner, S. & Ziegler, A. (2008). *Ist die Identifikation Begabter schon im Vorschulalter möglich? Ein Literaturüberblick*. In D. Bergs-Winkels & H. Reinders (Hrsg.), *Diskurs Jugendforschung Schwerpunkt Hochbegabung in der Kindheit*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Strehmel, P. (2010). Einführungsbeitrag: Sprachförderung in Kindertagesstätten – Theorien, empirische Befunde, Anforderungen an die Praxis. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt Sprachentwicklung und Sprachförderung* (S. 13–34). Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Sutherland, M. (2007). *Besondere Begabung früh erkennen und fördern. Praktische Hilfen für Kindergarten und Vorschule*. Donauwörth: Auer Verlag.

- Textor, M.R. (2014). Hochbegabte Vorschulkinder entdecken und angemessen fördern. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 143–160). Bern: Hans Huber Verlag.
- Thorndike, R.L., Hagen, E.P. & Sattler, J.M. (1986). *The Stanford Binet Intelligence Scale* (4. Aufl.). Chicago: Riverside Publishing.
- von Maurice, J. & Weinert, S. (2009). Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen. Die interdisziplinäre Längsschnittstudie BiKS im Überblick. *SAL Bulletin*, 131, 5–20.
- Webb, J.T., Gore, J.L, Amend, E.R. & DeVries, A.R. (2012). *Hochbegabte Kinder. Das große Handbuch für Eltern*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Wechsler, D. (1989). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised*. San Antonio. DOI: <https://doi.org/10.1037/t48859-000>
- Wildgruber, A. & Gribel, W. (2015). Auch Eltern kommen in die Schule. Ergebnisse einer Befragung von Eltern im Übergang von der Kita in die Grundschule. *Grundschulzeitschrift*, 29(281), 12–15.

Das Erkenntnis- und Selbstständigkeitsstreben besonders begabter und hochbegabter Grundschul Kinder unterstützen

Eine explorative Studie zur Motivationsunterstützung in außerschulischen naturwissenschaftlichen Lernkontexten

1. Einleitung

Die Kultusministerkonferenz fordert in ihrem Positionspapier „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“ eine Unterstützung begabter Kinder durch die Berücksichtigung ihrer besonderen Bedürfnisse (KMK, 2015, S. 3). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) greift diese Position auf und unterstreicht deren immanente Wichtigkeit, durch die Darstellung, dass Bildungspolitik immer die Chancengleichheit aller Schülerinnen und Schüler garantieren muss und somit auch „besonders leistungsstarke Kinder und Jugendliche und solche, die potenziell besonders leistungsfähig sind“ (BMBF, 2018) in den Blick nimmt. Die Zielsetzung der Kultusministerkonferenz „eine Optimierung der Lernbedingungen [...] aufzuzeigen durch Maßnahmen, die den spezifischen Anforderungen dieser Gruppe [...] gerecht werden“ (KMK, 2015, S. 3) wird seitens des BMBFs dahingehend ausgerichtet, dass es zuvorderst darum gehen muss, eine Kultur und Atmosphäre innerhalb der Lernkontexte entstehen zu lassen, welche „sich positiv auf [...] die Motivation [...] der Schülerinnen und Schüler auswirken“ (BMBF, 2018).¹ Dabei sprechen beide Institutionen dieses Ziel und zugleich diese Aufgabe nicht nur den schulischen sondern auch außerschulischen Bildungseinrichtungen zu (vgl. KMK, 2015, 2016).

Aufgrund der Bedeutung der Motivation innerhalb des Prozesses einer Begabungsentfaltung hat diese in den derzeit gängigen mehrdimensionalen Modellen der (Hoch-)Begabung auch einen prominenten Platz inne.² Versteht man die hier angestrebte Motivation der Kinder im Sinne Renzullis als *Aufgabenverpflichtung* (Renzulli, 2011) und diese wiederum nach Lehwald als *Tätigkeitsmotivation*, dann stellt ein diese Motivation grundlegend gestaltendes Motiv das *Erkenntnisstreben* dar (Lehwald, 1985, 2017). Dieses von Lehwald definierte Erkenntnisstreben wird als theoretische Fundierung des zu untersuchenden Strebens nach Erkenntnis und Selbstständigkeit verstanden.³

1 Siehe hierzu auch das Papier „Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler“ der KMK sowie des BMBF (2016).

2 Siehe hierzu beispielhaft Renzullis Drei-Ringe-Modell (2011) oder auch das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell von Heller (2008).

3 Für eine theoretische Darstellung des Erkenntnisstrebens siehe Kapitel 4.

2. Rahmung der Studie

Die hier vorgestellte Studie wurde innerhalb einer Kooperation des Faches Physik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Kinderakademie Mannheim durchgeführt. Die Kinderakademie ist eine von Seiten der Stadt Mannheim sowie des Regierungspräsidiums Karlsruhe getragene Institution zur außerschulischen Förderung intellektuell hoch begabter Grundschulkinder. Die Kinder werden innerhalb eines akademieinternen Platzierungsverfahrens einem Intelligenztest unterzogen und können bei einem positiven Testergebnis⁴ an den nachmittäglichen Angeboten der Akademie teilnehmen. Diese Angebote sind in Form von wöchentlichen eineinhalbstündigen Arbeitsgemeinschaften strukturiert und erstrecken sich über ein halbes Schuljahr und verschiedene Bereiche, wobei unter anderen auch die Naturwissenschaften abgedeckt werden. Die Arbeitsgemeinschaften werden von bis zu zwei Lehrpersonen gestaltet sowie betreut und in der Regel von acht Kindern besucht.

Für die Teilnahme an der Studie konnten vier inhaltlich unterschiedliche naturwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaften gewonnen werden, womit insgesamt fünf Lehrpersonen und 25 hochbegabte Kinder an der Untersuchung teilnahmen.

3. Zielsetzung und Fragestellungen der Studie

Wie kann eine Unterstützung des Strebens nach Erkenntnis und Selbstständigkeit als aufgabenbezogene Motivation in einem derartigen außerschulischen naturwissenschaftlichen Lernkontext für begabte und potentiell besonders leistungsfähige Kinder aussehen?

Dieser Frage widmet sich die hier beschriebene Studie. Ihr Ziel ist es, das Erkenntnis- und Selbstständigkeitsstreben hoch begabter Grundschulkinder zu untersuchen und herauszufinden, welche konkreten Verhaltensweisen der Lehrpersonen beziehungsweise welche Organisation und Gestaltung des außerschulischen naturwissenschaftlichen Lernkontextes dieses unterstützen können. Angelegt ist diese Arbeit als explorative Studie aus der thesengenerierende Hypothesen sowie konkrete Handlungsempfehlungen abgeleitet werden sollen.

4. Beschreibung des Forschungsgegenstandes

Das als Erkenntnisstreben verstandene Streben nach Erkenntnis und Selbstständigkeit wird von Lehwald als „eine Form der (habituellen) Motiviertheit“ (Lehwald, 1985, S. 38) beschrieben, welche die grundlegende Voraussetzung für eine

4 Als Diagnoseinstrument finden bis dato Untertests des Hamburg-Wechsler-Test IV ihre Anwendung, welche in ihrem Zusammenspiel validitätsgeprüft eine Hochbegabung erwarten lassen.

prozesshafte Aktivität des kognitiven Selbstständigkeitsstrebens darstellt (ebd.). Diesem motivationalen Faktor setzt Lehwald einen zweiten, den kognitiven Faktor an die Seite. Dieser beschreibt die Notwendigkeit einer kognitiven Fähigkeit sich Sachverhalte aneignen zu können (Lehwald, 2017, S. 123). Lediglich aufgrund dieser aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt kann eine geistige Selbstständigkeit anhand der erwähnten Auseinandersetzung erreicht beziehungsweise erweitert werden. Diese Erkenntniselbstständigkeit, wie sie von Lehwald bezeichnet wird, stellt einen Teil der Selbstständigkeit eines Menschen dar, neben welcher er beispielsweise auch die soziale Selbstständigkeit als einen weiteren Teilaspekt nennt (Lehwald, 1981, S. 326). Die aktive Auseinandersetzung der Person mit ihrer Umwelt zur Erreichung beziehungsweise Erweiterung der Erkenntniselbstständigkeit ist als „gegenseitiger Beeinflussungsprozess“ (Lehwald, 1985, S. 19) zu verstehen, in welchem ein stetiger reflexiver und rekursiver Austausch des Kindes mit den Lehrpersonen und den interagierenden Kindern stattfindet (Lehwald, 1985, S. 19) und diese daher in andauernden Interaktionen aufeinander Bezug nehmen. Dadurch lässt sich das Erkenntnisstreben beschreiben als „Basismotiv produktiver Lern-tätigkeiten“ (Lehwald, 2017, S. 19), welches in Wechselwirkungen zwischen Kind und Situationsvariablen zu beobachten und festzumachen ist, wodurch es für eine wissenschaftliche Studie greifbar wird (Lehwald, 1985, S. 19).

Die Wirkung aufgabenbezogener und somit situativer Motivation, wie zum Beispiel das Erkenntnisstreben als Tätigkeitsmotiv bezüglich der Entfaltung der Begabung, spiegelt sich in allen gängigen dynamischen und mehrdimensionalen Begabungsmodellen wider. Neben der als Aufgabenverpflichtung beschriebenen Einbettung der Motivation in dem Drei-Ringe-Modell von Renzulli (Renzulli, 2011) findet sich diese bei Mönks Interdependenzmodell als Faktor (Mönks & Ypenburg, 2000, S. 23) sowie in Gagnés Differenziertem Begabungs- und Talentmodell als intrapersonaler Katalysator (Feger & Prado, 1998, S. 39). Darüber hinaus hat das Erkenntnisstreben selbst als Aspekt eines der *Moderatoren nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale* nämlich der *Leistungsmotivation* Eingang in das Münchner Hochbegabungsmodell genommen (siehe Abb. 1).

Der Moderator *Leistungsmotivation* wird innerhalb der von diesem Modell abgeleiteten *Münchner Hochbegabungstestbatterie* (Heller, 2008, S. 124–135) unter anderem mithilfe des von Lehwald generierten *Fragebogens Erkenntnisstreben (FES)* (Lehwald, 1985, 2017) bestimmt, welcher zugleich den Ausgangspunkt für diese Studie darstellt.

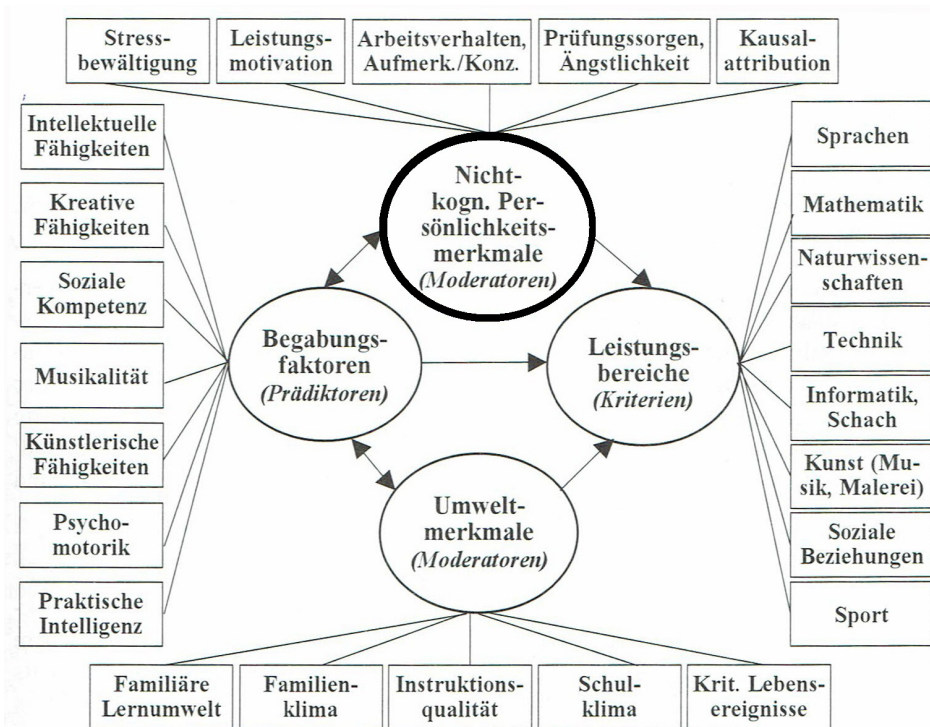


Abbildung 1: Das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell nach Heller, 2008 (Hervorhebung durch den Autor).

In sämtlichen mehrdimensionalen Modellen wird neben der Motivation auch die Umwelt der begabten Kinder als immanenter Faktor der Entwicklung von Begabung hin zu Leistung definiert, wie dies auch in dem oben abgebildeten Münchner (Hoch-)Begabungsmodell in Form von aufgelisteten Moderatoren, welche als *Umweltmerkmale* bezeichnet werden, beispielhaft zu finden ist. Bei Trautmann wird diese Umwelt durch die vier Bereiche: Familie, Peers, Medien und Schule definiert (Trautmann, 2010, S. 26–30). Diese liegen, wie auch bei dem Interdependenzmodell von Mönks, als Untergrund unter den intrapersonellen Faktoren, welche in dem *Mikado-Modell* der individuellen Hochbegabung als Stäbchen dargestellt sind und nach deren Fallenlassen die möglichen Kombinationen von Persönlichkeitseigenschaften hervortreten. Damit verdeutlicht Trautmann die individuelle Situation des einzelnen hoch begabten Kindes, um daran pädagogische Möglichkeiten für den adäquaten Umgang mit dem Kind herauszuarbeiten, welche dieses zu einer Entwicklung der Begabung hin zu Leistung unterstützen. Trautmann geht davon aus, dass die Umwelt zum einen die kindlichen Persönlichkeitsmerkmale in ihrer Entwicklung beeinflusst und zum anderen auf die oben beschriebene Kombination der entwickelten Merkmale Einfluss ausübt (2010, S. 24). Er verdeutlicht somit, dass Bildungsinstitutionen als Teil der kindlichen Umwelt Einfluss auf die Begabungsentfaltung nehmen (können) (Trautmann, 2008, S. 23–24). Persönlichkeits-

eigenschaften stellen somit sowohl die Verbindung der beiden angeführten und für diese Arbeit grundlegenden Theorien dar und sind zugleich die Basis für die Beantwortung der Frage nach der Unterstützung des situations- und aufgabenspezifischen Motives des Strebens nach Erkenntnis und Selbstständigkeit.

Lehwald definiert das so beschriebene Erkenntnisstreben als Persönlichkeitsmerkmal, welches sich in erhöhtem Maße bei hoch begabten Kindern zeigt (Lehwald, 1985). Zugleich macht Trautmann deutlich, dass die pädagogische Umwelt in der Lage ist, an eben diesen Persönlichkeitsmerkmalen zu arbeiten, wodurch eine externe Unterstützung der Begabung hin zu deren Entfaltung und letztlich zu potentialentsprechender Leistung überhaupt erst möglich ist.

Greift man hier erneut die Forderung der KMK und des BMBF nach einer motivationsunterstützenden Kultur und Atmosphäre innerhalb von Lernkontexten auf und überträgt diese auf das Streben nach Erkenntnis und Selbstständigkeit wird deutlich, dass es sich lohnt, dieses hinsichtlich seiner inhaltlichen und qualitativen Unterstützung seitens der Lehrpersonen aus forschungstheoretischer Sicht zu untersuchen. Es sollte praktische Handlungsmöglichkeiten eröffnen, welche die aufgestellte Forderung erfüllen können.

5. Methodik und Studiendesign

Die Studie ist aufgrund der Rahmenbedingungen sowie von ihrer explorativen und hypothesengenerierenden Anlage her methodisch als videobasierte Feldstudie angelegt. Insgesamt wurden zwölf eineinhalbstündige Arbeitsgemeinschaften videografiert. Die gewonnenen Daten wurden anschließend in einem zweistufigen Verfahren analysiert und ausgewertet. Basis für die erste Stufe des methodischen Analyseverfahrens, die so benannte Makroanalyse, bildet, wie bereits angesprochen, der *Fragebogen Erkenntnisstreben (FES)* von Lehwald (1981, 2017). Da dieser im Sinne eines Selbstauskunftsboogens konzipiert ist, musste zunächst eine Adaption desselben stattfinden. Dazu wurden die ursprünglichen Items der neuen Zielgruppe hoch begabter Grundschulkindern angepasst und nach einer diskursiven Validierung (Terhart, 1981) innerhalb der Forschungsgruppe nach dem „Provisional Coding“ (Saldaña, 2016, S. 168) in ein handhabbares Beobachtungsinstrumentarium umgewandelt. Dieses deduktiv erarbeitete und kategoriengestützte neue Analysesystem, bestehend aus zwei Kategorien und 36 Codes, wurde anschließend genutzt, um die 18 Stunden Videomaterial anhand einer adaptierten Variante der CBAV-Methode nach Niedderer et al. (1998) im event-sampling-Verfahren (Fischer & Neumann, 2012) nach Situationen zu analysieren, welche ein Streben nach Erkenntnis und Selbstständigkeit beobachten lassen. Hier fand wiederum eine argumentative Validierung statt (Terhart, 1981), um eine rein subjektive Gültigkeit der gefundenen Situationen auszuschließen. Dazu wurden alle Situationen von drei Codern gemeinsam analysiert, die Lesearten argumentativ gegeneinander aufgewogen und nur nach einstimmiger konsensueller Einigung aufgenommen.

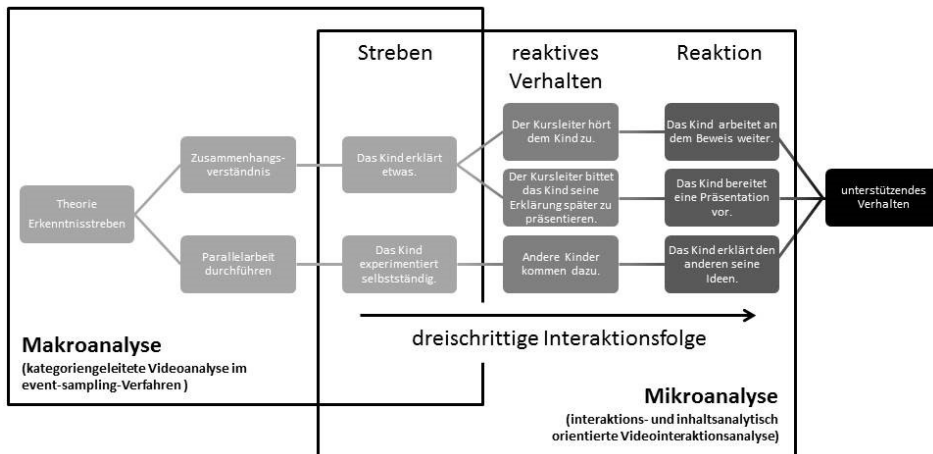


Abbildung 2: Analysedesign der Videostudie.

Im Anschluss daran wurden die zugelassenen Strebenssituationen paraphrasiert und dem Prinzip des „Descriptive Coding“ (Saldaña, 2016, S. 102) entsprechend in zusammenfassende und übergreifende Strebenmuster neu codiert. Ein nach einer Zweitcodierung berechneter Kohen's Kappa-Wert ergab dabei einen Intercoderreliabilitätswert von „(almost) perfect“ (Landis & Koch, 1977, S. 165).

In der Mikroanalyse wurden anschließend die gefundenen Strebenssituationen als Startsequenz einer dreischrittigen Interaktionsfolge (bestehend aus Streben der Kinder – reaktivem Verhalten der Lehrpersonen – Reaktion der ursprünglich strebenden Kinder) daraufhin untersucht, ob sich diese anschließenden Sequenzen tatsächlich erkennen lassen, um unterstützende Verhaltensweisen zu identifizieren. Ließ sich sowohl ein reaktives Verhalten der Lehrperson als auch eine Reaktion der ursprünglich strebenden Kinder erkennen, wurden diese Interaktionsfolgen in die zweite Analysestufe übernommen. Für diese wurden sowohl die reaktiven Verhaltensweisen als auch die Reaktionen paraphrasiert und hinsichtlich reaktiver Verhaltensmuster bzw. Reaktionsmuster erneut von zwei Codern unabhängig codiert und die Intercoderreliabilitäten anhand Kohen's Kappa bestimmt, welche wiederum in dem Bereich „(almost) perfect“ (Landis & Koch, 1977, S. 165) lagen.

Das gesamte Vorgehen generierte somit ein deduktiv/induktiv erstelltes sowie zwei neue Codesysteme, die rein induktiv aus dem Datenmaterial entwickelt wurden und sowohl das Streben der Kinder, als auch die reaktiven Verhaltensweisen von Lehrpersonen sowie die Reaktionen der strebenden Kinder in konkret beobachtbaren Verhaltensbeschreibungen abbilden. In diesem Sinne geben die Codesysteme erste Antworten auf die Fragen nach einem möglichen Strebenverhalten sowie reaktiven Verhaltensweisen seitens der Lehrpersonen auf diese und hinsichtlich der darauf ausgerichteten Reaktionen.

Um eine rekursive Beurteilung der reaktiven Verhaltensweisen der Lehrpersonen zu ermöglichen, wurden zunächst die erkannten Reaktionsmuster den drei Varianten *Strebenfortführung*, *Weiterarbeit* oder *Abbruch* zugeordnet. Entsprechend

dieser Zuteilung wurden die in der Interaktionsfolge für dieses Reaktionsmuster verantwortliche reaktive Verhaltensweisen der Lehrpersonen den reaktiven Verhaltensvarianten *unterstützend bei einer Strebensfortführung, hemmend, jedoch mit Anschluss einer Weiterarbeit* und *hemmend gefolgt von einem Abbruch* zugeordnet.

Somit wurde es möglich herauszustellen, welche reaktiven Verhaltensweisen der Lehrpersonen ein Streben nach Erkenntnis und Selbstständigkeit tatsächlich unterstützen. Diese unterstützenden reaktiven Verhaltensweisen wurden anschließend in ihren Interaktionsfolgen dem „Process Coding“ entsprechend in Ablaufdiagrammen zusammengestellt (Saldaña, 2016, S. 110–115). Diese Diagramme bildeten die Grundlage zur Auswertung der einzelnen reaktiven Verhaltensmuster hinsichtlich ihrer Unterstützung des Strebens der Kinder auf Situationsebene, bevor diese für das Konzept des Erkenntnisstrebens abstrahiert wurden.

6. Ausgewählte Ergebnisse der Studie

Aus den 203 anhand der Videodaten erhaltenen dreischrittigen Interaktionsfolgen konnten in der Mikroanalyse als Startsequenz 45 Muster herausgestellt werden, die ein Streben nach Erkenntnis und Selbstständigkeit darstellen. Die vier am stärksten vertretenen Bereiche (diese fassen einzelne Muster zusammen) sind dabei:

1. inhaltlicher verbaler Austausch
2. entdeckendes Arbeitsverhalten
3. wettkampfähliche Auseinandersetzung
4. Drang mit der Arbeit zu beginnen bzw. diese weiter zu führen und nicht zu beenden

Die darauf bezogenen reaktiven Verhaltensweisen konnten dagegen zu 41 unterscheidbaren Mustern auf Seiten der Lehrpersonen beziehungsweise der interagierenden Kinder zusammengefasst werden. Die vier am häufigsten zu erkennenden reaktiven Verhaltensmuster sind:

1. Äußerung bestätigen
2. Frage stellen
3. Antwort geben
4. Hilfestellung geben

Für die die Interaktionsfolge als letztes Sequenzelement abschließenden Reaktionen der ursprünglich strebenden Kinder, ergaben sich 38 Reaktionsmuster, unter welchen die folgenden, die am häufigsten beobachtbaren sind:

1. Feststellung treffen
2. Parallelarbeit durchführen, die nicht der derzeitigen Aufgabenstellung entspricht
3. Frage stellen
4. Antwort geben

Die Oberflächenstrukturen der analysierten 203 dreischrittigen Interaktionsfolgen zeigen innerhalb der situations- und aufgabenspezifischen Ablaufdiagramme ein äußerst differenziertes Bild hinsichtlich der Unterstützung des beobachteten Strebens. Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse auf der Situationsebene ist daher an dieser Stelle nicht möglich.

Allerdings lassen sich auf der abstrahierenden Konzeptebene des Erkenntnisstrebens reaktive Verhaltensweisen als unterstützend beschreiben und als generelle Handlungsempfehlungen verstehen. Diese Handlungsempfehlungen lassen sich dahingehend unterscheiden, dass sie entweder direkt als reaktive Verhaltensweise von der Lehrperson eingesetzt werden können oder aber im Sinne der Organisation und Gestaltung des Lernkontextes zu verstehen sind. Indirekte Handlungsempfehlungen leiten sich aus den strebensunterstützenden reaktiven Verhaltensweisen der interagierenden Kinder ab, da diese nicht direkt seitens der Lehrperson selbst eingebracht, sondern lediglich indirekt forciert wurden.

Direkte Handlungsempfehlungen zur Unterstützung des Strebens nach Erkenntnis und Selbstständigkeit hoch begabter Grundschul Kinder in außerschulischen naturwissenschaftlichen Lernkontexten sind:

- Fragen des Kindes direkt beantworten, an die Gruppe weitergeben oder mit Rückfragen belegen.
- Äußerungen des Kindes aufgreifen und in weiteren Ausführungen aufnehmen sowie diese hinterfragen bzw. Begründungen einfordern.
- Ergebnisse eines Kindes aufnehmen und an andere Kinder weitergeben.
- angefragten wie auch beobachteten Hilfebedarf des Kindes verbal und/oder handlungsbezogen erfüllen.
- Eigene Experimentier- und Versuchsideen des Kindes selbst zulassen und umsetzen lassen.
- Alternative Experimentier- beziehungsweise Versuchsmaterialien und/oder Vorgehensmöglichkeiten anbieten.
- Aktiv an dem Forschungsprozess des Kindes beteiligen und auf Arbeitsmethoden einlassen.

Indirekte Handlungsempfehlung zur Organisation und Gestaltung dieser Lernkontexte sind:

- Die Kinder auf angemessene Aufforderungen eingehen lassen.
- Von den Kindern untereinander eingeforderte und auch als notwendig erkannte Hilfestellungen anbieten und diese im Bedarfsfall auch annehmen lassen.
- Die Kinder in Experimentier- und Versuchsphasen sowohl gemachte Beobachtungen als auch verwendetes Material austauschen lassen.
- Die Kinder in Experimentier- und Versuchsphasen entwickelte Ideen gemeinsam aufgreifen oder auch einzeln übernehmen und umsetzen lassen.

7. Fazit und Ausblick

Ein Abgleich der Ergebnisse der durchgeführten Studie mit Theorien sowohl zur Förderung begabter Kinder hinsichtlich ihrer Motivation als auch unter dem besonderen Fokus der Naturwissenschaften machen deutlich, dass diese sich inhaltlich größtenteils decken.

Auf der Ebene der Motivationsunterstützung ist es die Entscheidungsfreiheit sowohl hinsichtlich der zu bearbeitenden Aufgaben und möglicher damit verbundener Variationen als auch bezogen auf eine freie Zeitgestaltung und Auswahl der Sozialform, die sich als motivationsunterstützend darstellt und somit den Autonomieforderungen innerhalb des TARGET-Modells von Clinkenbeard (2012) für die Förderung von Hochbegabten explizit entspricht. Diese Forderungen finden sich ebenso bei Deci und Ryan, wenn diese in ihrer Selbstbestimmungstheorie verdeutlichen, dass „choices about the activity with a minimum of pressure“ (Deci, Valleurand, Pelletier & Ryan, 1991, S. 338) und insbesondere unter der Berücksichtigung hoch begabter Kinder „time for students' independent work“ (Ryan & Deci, 2017, S. 368) sich als äußerst motivationsunterstützend herausgestellt haben.

Auf Ebene der Unterstützung des Erkenntnis- und Selbstständigkeitsstrebens unter naturwissenschaftlichem Fokus lassen sich die resultierenden Handlungsempfehlungen als Verhaltensweisen erkennen, die sich einem forschend-entdeckenden Unterrichtsstil annähern (vgl. Rocard et al., 2007; Höttecke, 2010). Höttecke macht deutlich, dass eine situations- und aufgabenspezifische Auseinandersetzung, basierend auf selbst gestellten Fragen der Kinder, sowie sich darauf beziehende Untersuchungen, Beobachtungen und Experimente bei abschließender Darstellung und Diskussion der Ergebnisse Grundlagen für diese naturwissenschaftliche Lernmethode darstellen. Labudde greift eben diese Prinzipien des forschend-entdeckenden Unterrichts, wie sie durch einzelne reaktive Verhaltensweisen der Lehrpersonen umgesetzt wurden, auf und stellt sie als Basis der Unterstützung begabter Kinder in den Naturwissenschaften heraus (Labudde, 2014, S. 224).

Die in der hier vorgestellten Studie herausgearbeiteten, das Streben nach Erkenntnis und Selbstständigkeit unterstützenden reaktiven Verhaltensweisen und die auf den unterschiedlichen Abstraktionsebenen abgeleiteten direkten sowie indirekten Handlungsempfehlungen werden in diesem Sinne der von KMK und BMBF angeführten Forderungen hinsichtlich einer Motivationsunterstützung unter Berücksichtigung der spezifischen Anforderungen und Bedürfnisse hoch begabter Grundschulkindern in außerschulischen naturwissenschaftlichen Lernkontexten gerecht.

Dabei bleibt festzuhalten, dass die Ergebnisse aufgrund sowohl der Rahmenbedingungen als auch der Anlage nicht über die Grenzen dieser Studie hinaus verallgemeinerbar sind. Da diese allerdings als explorative und hypothesengenerierende Studie angelegt ist, sind die resultierenden Handlungsempfehlungen als Grundlagen für eine weiterführende wissenschaftliche und auch praktische Ausei-

nersetzung mit der Thematik des Strebens nach Erkenntnis und Selbstständigkeit als Unterstützung der Motivation innerhalb der Entwicklung von Begabung zu Leistung zu verstehen.

Literatur

- BMBF (2018). *Leistung macht Schule*. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/de/leistung-macht-schule-3641.html> [23.04.2019].
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622–630. Abgerufen von <http://onlinelibrary.wiley.com/> [08.01.2015]. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.21628/pdf>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, I. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325–346. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/220041901_Motivation_and_Education_The_Self-Determination_Perspective [31.03.2015]. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Feger, B. & Prado, T. M. (1998). *Hochbegabung – Die normalste Sache der Welt*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Fischer, H. & Neumann, K. (2012). Video Analysis As A Tool For Understanding Science Instruction. In J. Dillon & D. Jorde (Hrsg.), *Science Education Research and Practice in Europe: Retrospective and Prospective* (S. 115–140). Rotterdam: Sense Publishers. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6091-900-8_6
- Heller, K. (2008). *Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Forschungsergebnisse aus vier Dekaden*. Berlin: LIT Verlag.
- Höttecke, D. (2010). Forschend-entdeckender Physikunterricht. Ein Überblick zu Hintergründen, Chancen und Umsetzungsmöglichkeiten entsprechender Unterrichtskonzeptionen. *Unterricht Physik*, 119, 4–14.
- KMK (2015). Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015). Abgerufen von <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/350-KMK-TOP-011-Fu-Leistungsstarke-neu.pdf> [23.04.2019].
- KMK & BMBF (2016). Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/files/Beschluss%20zur%20gemeinsamen%20Bund-L%3a4nder-Initiative.pdf> [23.04.2019].
- Labudde, P. (2014). Fachdidaktik Naturwissenschaften. In iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (Hrsg.), *Professionelle Begabtenförderung – Fachdidaktik und Begabtenförderung* (S. 217–230). Salzburg: Eigenverlag: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF).
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. Abgerufen von <https://www.jstor.org/stable/2529310> [09.11.2018]. DOI: <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lehwald, G. (1981). Verfahren zur Untersuchung der Selbständigkeit bei Leistungsanforderungen – Skala „Schöpferische Tätigkeiten“ (SST). In J. Guthke & G. Witzlack (Hrsg.), *Zur Psychodiagnostik von Persönlichkeitsqualitäten bei Schülern* (S. 323–344). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

- Lehwald, G. (1985). *Zur Diagnostik des Erkenntnisstrebens bei Schülern*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Lehwald, G. (2017). *Motivation trifft Begabung. Begabte Kinder und Jugendliche verstehen und gezielt fördern*. Bern: Hogrefe Verlag.
- Mönks, F. J. & Ypenburg, H. (2000). *Unser Kind ist hochbegabt: ein Leitfaden für Eltern und Lehrer* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Niederderer, H., Tiberghien, A., Buty, C., Haller, K., Hucke, L., Sander, F., ... Welzel, M. (1998). *Category Based Analysis of Videotapes from Labwork (CBAV) – Method and Results from Four Case-Studies; Targeted Socio-Economic Research Programme. Project PL 95-2005 Labwork in Science Education*. Abgerufen von <http://www.idn.uni-bremen.de/pubs/Niederderer/1998-WP9.pdf> [20.10.2013].
- Renzulli, J. S. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Kappan*, 92(8), 81–89.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. & Hemmo, V. (2007). *Science education now: a renewed pedagogy for the future of Europe*. Abgerufen von http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf [21.11.2018].
- Ryan, E. L. & Deci, R. M. (2017). *Self-Determination Theory – Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3. Aufl.). Los Angeles: Sage Publications.
- Terhart, E. (1981). Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, 769–779.
- Trautmann, T. (2008). *Hochbegabt – was n(t)un? Hilfen und Überlegungen zum Umgang mit Kindern* (2. Aufl.). Münster: LIT Verlag.
- Trautmann, T. (2010). *Einführung in die Hochbegabtenpädagogik* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mathematische Begabungsförderung in Kitas und im Anfangsunterricht

Einblicke in das Projekt „Mathe für kleine Asse“

1. Einleitung

Seit dem Schuljahr 2004/2005 besteht an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster das Lehr-Lern-Labor „Mathe für kleine Asse“ unter der Leitung von Prof. Dr. Friedhelm Käpnick. Zahlreiche Kinder, Eltern, Studierende, Mitarbeitende, Lehrkräfte und ErzieherInnen sind seitdem aktiv beteiligt und trugen zur erfolgreichen Weiterentwicklung des Projektes bei. Aktuell besteht diese Weiterentwicklung u. a. in der Konzeption von Knobelstunden für sehr junge Matheasse – und somit in Aktivitäten im Bereich der frühen mathematischen Bildung und des Anfangsunterrichtes. Das Aufspüren besonderer mathematischer Potenziale bei Kindern vor Schulbeginn sowie im Anfangsunterricht ist ein herausfordernder komplexer Prozess. So sind eine allgemeine wissenschaftliche Kennzeichnung einer mathematischen Begabung und eine hierauf basierende Diagnose im Übergang von der Kita in die Grundschule nur selten zuverlässig. Kinder dennoch gemäß ihrer Potenziale zu fördern, gelingt im „Mathe für kleine Asse“-Projekt insbesondere durch das Angebot von offenen Spiel- und Lernfeldern (Fuchs, 2015) sowie offenen substanziellen Problemfeldern (Käpnick, 2001). Die Projekterfahrungen belegen, dass sich Kinder mit Hingabe diesen Aufgabenformaten widmen. Sie finden dabei ihre individuellen fachlichen Herausforderungen und entdecken erstaunliche mathematische Zusammenhänge. In diesen Situationen offenbaren sich abermals ihre vielfältigen wie außergewöhnlichen Potenziale. Im Folgenden geben wir einen kurzen Überblick über theoretische und praktische Entwicklungen sowie aktuelle Forschungsprojekte.

2. „Mathe für kleine Asse“ – Konzeption und Rahmenbedingungen

Das als Lehr-Lern-Labor konzipierte „Mathe für kleine Asse“-Projekt bietet als Enrichmentprojekt, als Seminar in der Lehramtsausbildung sowie als Forschungsumgebung (Brüning, 2018) gleichermaßen große Potenziale für eine Vielzahl unterschiedlicher im Projekt agierender Personengruppen. Mathematisch besonders interessierte und begabte Kinder im Alter zwischen vier und sechzehn Jahren erleben in vierzehntägig stattfindenden Knobelstunden ein außerschulisches Förderangebot, das auf ihre individuelle Begabungsentfaltung im Kontext der

ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung des jeweiligen Kindes fokussiert ist. Begleitet werden diese Knobelstunden von Studierenden, die im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung das zum Projekt zugehörige Seminar besuchen und dort allgemeines Professionswissen sowie spezifische Diagnose- und Förderkompetenzen erwerben können. Dass das Lehr-Lern-Labor darüber hinaus Anlässe zum forschenden Lernen für Studierende realisiert, verdeutlicht u. a. die Themenvergabe von Abschlussarbeiten, die beispielsweise in Form von Einzelfallstudien angefertigt werden und schlussendlich eine Einbindung in größere Forschungsvorhaben finden. Somit weisen die entstandenen Dissertationen (Fuchs, 2006; Benölken, 2011; Ehrlich, 2013; Berlinger, 2015; Meyer, 2015; Sjuts, 2017; Brüning, 2018; Körkel, 2019) sowie publizierten Aufgaben- und Diagnosematerialien (u. a. Käpnick, 2001; Fuchs & Käpnick, 2009; Fuchs, 2015) umfassende und äußerst umfangreiche Forschungsbefunde bezüglich der altersspezifischen Begabungsentwicklung auf.

2.1 Grundpositionen zum Begriff „Mathematische Begabung“

Die theoretische Grundlage für eine mathematische Begabungsförderung in Kitas und im Anfangsunterricht basiert auf den in der Forschung mehrheitlich anerkannten Grundpositionen zum Begabungsbegriff (Käpnick, 2016):

- Das Themenfeld hat einen hochkomplexen Charakter, dem aus einer interdisziplinären wissenschaftlichen Sicht und einer ganzheitlichen Perspektive auf die Entwicklung kindlicher Persönlichkeiten begegnet werden kann.
- Mathematische Begabungen weisen eine Bereichsspezifität auf.
- Sie entwickeln sich auf der Basis von Potenzialen in einem wechselseitigen Zusammenwirken von inter- und intrapersonalen Katalysatoren in dynamischer Weise individuell verschieden.
- Es ist möglich und notwendig, mathematische Begabungen frühzeitig zu erkennen und zu fördern.

Käpnick (1998) entwickelte ein Merkmalssystem aus mathematikspezifischen Begabungsmerkmalen und begabungsstützenden Persönlichkeitseigenschaften, welches die kindliche Gesamtpersönlichkeit stärker als frühere Ansätze einbezieht. Dieses Merkmalssystem wurde von Käpnick und Fuchs weiterentwickelt und z. T. neu konzipiert: Stärkere Berücksichtigung fand die individuelle Entwicklung von mathematisch begabten Kindern, eingerahmt durch fördernde bzw. hemmende und typprägende intrapersonale und interpersonale Katalysatoren, der generelle Prozesscharakter der Entwicklung einer Begabung, die Beachtung neuerer Erkenntnisse der Neuropsychologie zu Potenzialen und deren Bedeutung für die gesamte individuelle Entwicklung eines Menschen. In die Weiterentwicklung des Modells flossen zudem aktuelle mathematikdidaktische Untersuchungsergebnisse zur Entwicklung mathematischer Kompetenzen im vorschulischen Alter sowie neuere Erkenntnisse der emotionalen Intelligenzforschung zur Bedeutung von Intuition, von

Unbewusstem sowie von Emotionen beim Problemlösen ein. Das Merkmalssystem zur Kennzeichnung mathematischer Begabung blieb im Wesentlichen erhalten und bildet das Zentrum des Modells (Fuchs, 2006). Entsprechend dem Modell verstehen wir mathematische Begabung im Kern als

„ein sich dynamisch entwickelndes und individuell geprägtes Potential. Dieses, aufgrund seiner hohen Komplexität quantitativ nicht genau angebbare Potential weist bzgl. der von ihnen für wesentlich erachteten mathematikspezifischen Begabungsmerkmale ein weit über dem Durchschnitt liegendes Niveau auf und entwickelt sich in wechselseitigen Zusammenhängen mit begabungsstützenden bereichsspezifischen Persönlichkeitseigenschaften.“ (Käpnick, 2013, S. 30)

2.2 Aktuelle Entwicklungen

Inzwischen kann das Lehr-Lern-Labor „Mathe für kleine Asse“ auf ein 15-jähriges Bestehen zurückblicken. Umfasste das Projekt mit 24 ZweitklässlerInnen anfänglich noch etwa eine Schulklasse, so werden nun annähernd 200 SchülerInnen regelmäßig stattfindenden Knobelstunden betreut. Das Projekt ist folglich in seiner organisatorischen Struktur auf die Größe einer Schule sukzessive herangewachsen: So war es im Schuljahr 2016/17 erstmals möglich, die „Lücke“ zwischen der Förderung in Kindertagesstätten und dem ursprünglichen Projekt zu schließen. Unter der Leitung von Julia Kaiser nehmen pro Semester etwa 25 bis 30 Kinder der ersten und zweiten Klasse an der neu geschaffenen Schulkindergruppe teil. Zum Gelingen dieser Knobelstunden waren verschiedene Modifikationen notwendig, so musste die Lernwerkstatt des Institutes für sehr junge Kinder angepasst und Problemfelder entwickelt werden, die einerseits eine hohe mathematische Komplexität aufweisen, andererseits weder in der Kita, noch in den höheren Kursen eingesetzt werden. Zudem sollten sie keinen schulischen Stoff vorwegnehmen; wegen der jahrgangsübergreifenden Organisation musste dies gleich für zwei Schuljahre geschehen (siehe Abschnitt 4).

Diese organisatorische Projekterweiterung wirkt sich ferner auf aktuelle Forschungsaktivitäten aus. Somit stehen hier u. a. Forschungsinteressen zur Spezifizierung des Begabungsbegriffes sowie der Begabungsentwicklung in Übergangsprozessen neben der Entwicklung und Erprobung von Lehr-Lern-Materialien für den Elementar- und frühen Primarbereich im Fokus.

Aktuelle Forschungsprojekte umfassen Untersuchungen zu:

- der Rekonstruktion von Gelingensbedingungen anschlussfähiger Übergänge mathematisch begabter Kinder von der Kita in die Grundschule (Franziska Strübbe),
- Vorstellungen zum mathematischen Begriff „unendlich“ bei vier- bis sechsjährigen Kindern im Vergleich zu GrundschülerInnen (Timo Dexel, Franziska Strübbe, Alena Witte),

- der mathematischen Ästhetik begabter Erst- und ZweitklässlerInnen (Julia Kaiser),
- selbstregulativen Kompetenzen mathematisch begabter Dritt- und ViertklässlerInnen (Alena Witte),
- Potenzialen von Forscherlaboren für die Förderung leistungsstarker Kinder im Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule (Philipp Girard),
- Gelingensbedingungen für einen begabungsförderlichen Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule unter Berücksichtigung mathematisch begabter Kinder (Yannick Ohmann),
- der Kennzeichnung von Problemlösestilen mathematisch begabter Sechst- und SiebtklässlerInnen (Lea Schreiber).

3. Mathematische Begabungsförderung in Kindertagesstätten

Die Notwendigkeit einer frühzeitigen Diagnostik und Förderung mathematisch begabter Kinder gilt inzwischen als mehrheitlich anerkannt (vgl. u. a. Benölken, 2011; Fuchs, 2006). Andererseits weisen mathematische Begabungen im Vorschul- und frühen Grundschulalter besonders starke individuelle Ausprägung auf. Nach Meyer (2015) ist es dennoch möglich, eine mathematische Begabung bereits bei vier- bis sechsjährigen Kindern vor Eintritt ins Schulsystem zu diagnostizieren. Gemeinsam mit Käpnick und Fuchs stellt Meyer im „Modell mathematischer Begabungsentwicklung im Vorschulalter“ mathematikspezifische Begabungsmerkmale, begabungsstützende Persönlichkeitseigenschaften und Entwicklungsbesonderheiten heraus, die eine Identifikation von mathematisch begabten Kindern in diesem Altersspektrum möglich macht. Mit dem Wissen um Kinder, die den Merkmalen dieses Modells möglichst weitgehend entsprechen und demnach ein weit über dem Durchschnitt liegendes Niveau aufweisen, wächst der Bedarf an Angeboten zur Begabungsförderung für noch junge Matheasse.

Eine Besonderheit der Begabungsförderung in Kindertagesstätten liegt darin begründet, dass diese in der vorschulisch noch informell geprägten Lernsituation ein Angebot für möglichst alle Kinder darstellen sollte, welches integrierend in den Kitaalltag und bereichsübergreifend fungiert (Rohrmann & Rohrmann, 2017). Ebenso benennt Fuchs alle Kinder als Matheforscher und zeigt Realisierungsmöglichkeiten einer frühkindlichen Begabungsförderung auf, wie sie in Kindertagesstätten vorherrschenden heterogenen Gruppenlandschaften zur Potenzialentfaltung von allen Kindern beitragen kann (Fuchs, 2015). In den weiteren Unterkapiteln wird dieser Ansatz der Begabungsförderung für Kinder in Kindertagesstätten praxisnah vorgestellt.

3.1 Offene Spiel- und Lernfelder

Zur Gestaltung früher mathematischer Bildung sind in den vergangenen Jahren, angestoßen durch die Diskussion um die PISA-Ergebnisse und die daraus resultierende Einführung von Bildungsplänen, zahlreiche Ansätze und Konzepte entstanden (Gasteiger, 2010). Offene Spiel- und Lernfelder (Fuchs, 2015) bieten eine Möglichkeit, wie ErzieherInnen Lerngelegenheiten mit mathematischer Substanz in den Kitaalltag integrieren können. In diesen Settings können Kinder bereits vor Schulbeginn ihrer Faszination für Zahlen, Muster und Strukturen nachgehen. Diese offenen Spiel- und Lernfelder kennzeichnen sich nach Fuchs (2015) dadurch, dass sie bezogen auf die Ideenvielfalt und Vielfältigkeit im Vorgehen, die kreativen und vielfältigen Entdeckungen, die Hilfsmittelwahl, das Dokumentieren und Präsentieren von Ergebnissen, das Kommunizieren sowie im Teilnehmen und Verweilen der Kinder eine Offenheit aufweisen.

3.2 Praxisbeispiel: Quadrate auslegen (Fuchs, 2015)

Als ein langjährig erprobtes und im Einsatz mit kleinen Matheassen beliebtes offenes Spiel- und Lernfeld erweist sich das von Fuchs konzipierte Auslegen von Quadraten. Hierbei handelt es sich um Forscheraufträge (z. B. „Erkunde verschiedene Möglichkeiten die Quadrate auszulegen!“ bzw. „Lege das Quadrat mit genau der vorgegebenen Anzahl an Teilen aus.“), die zum freien Legen mit geometrischen Formen und kombinatorischen Problemlösen anregen. Aus den Beobachtungen während der Projektstunden wird die reichhaltige mathematische Substanz dieses Aufgabenformates deutlich. Vergleichsweise selbstverständlich legen die Kinder zwei Dreiecke zu einem Quadrat zusammen und ergänzen dieses mit zwei weiteren Dreiecken zu einem Rechteck. Wird noch ein weiteres Rechteck an der längeren Seite angelegt, ist das auszulegende Quadrat komplettiert. Die Kinder operieren mit den Fachbegriffen „Dreieck“, „Rechteck“ und „Quadrat“ und erlernen in der informellen Spielsituation Kongruenzbeziehungen der geometrischen Formen. Insbesondere Mädchen finden mit diesen Materialien kreative Herausforderungen und bringen so ihre besondere mathematische Kreativität zum Ausdruck. Sie legen



dabei Wert auf ästhetische Muster und Symmetrien, indem sie bezüglich der Farb- und Formauswahl spezielle, selbst entwickelte und begründete Kriterien zugrunde legen. Die vorangestellten Ergebnisdokumentationen (aus einer Projektstunde im Sommer 2018) veranschaulichen mögliche originelle Lösungsideen, die Kinder dabei entwickeln.

4. Mathematische Begabungsförderung im Anfangsunterricht

Eine wissenschaftlich begründete Modellierung der spezifischen Entwicklung mathematischer Begabungen im 1./2. Schuljahr und eine hierauf basierende zuverlässige Diagnose erscheinen unseres Erachtens äußerst problematisch, da in dieser Übergangsphase die Entfaltung einer Begabung und die gesamte kindliche Persönlichkeitsentwicklung durch intra- und interpersonale Katalysatoren stark beeinflusst wird und es demgemäß oft zu disharmonischen Entwicklungen kommt. So können Spannungsfelder, die z. B. aus einem Missverhältnis zwischen den einerseits hohen Erwartungen und Leistungspotenzialen eines kleinen Mathesasses an die Schule und der andererseits als eher frustrierend erlebten Schulpraxis, aus Missverständnissen bzw. einem geringen Verständnis der Lehrkraft für die Bedürfnisse eines mathematisch begabten Kindes, aus asymmetrischen Entwicklungen eines mathematisch begabten Kindes oder einer hohen Sensibilität eines begabten Kindes resultieren, zu großen Beeinträchtigungen und im Extremfall sogar zur Verhinderung der Entfaltung eines Begabungspotenzials im Übergang führen.

4.1 Offene, substanzielle Aufgabenfelder

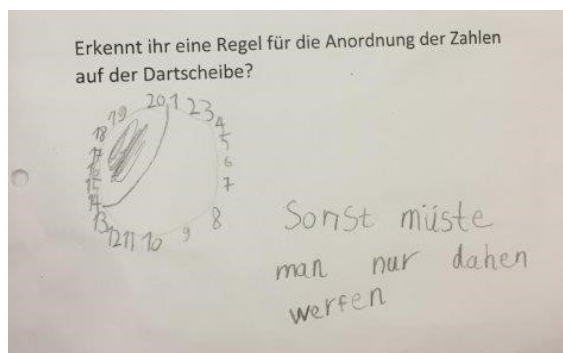
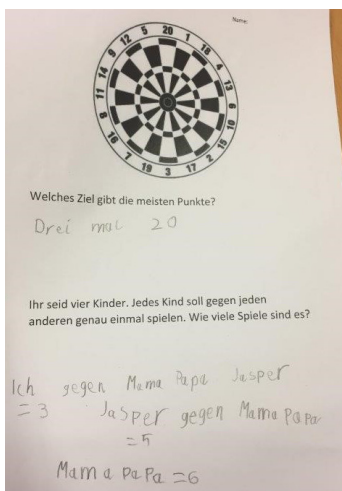
Bei der Förderung kleiner Matheasse sowie in jedem Mathematikunterricht, sind gute Aufgaben von hoher Bedeutung. Käpnick (2003) weist in diesem Kontext auf offene, substanzielle Aufgaben- bzw. Problemfelder hin. Mit Benölken, Berlinger und Käpnick (2016) müssen diese allen Kindern die Chance bieten, sich erfolgreich mit der Aufgabe auseinanderzusetzen, der Inhalt sollte interessant und motivierend sein, reichhaltige mathematische Substanz muss gegeben sein und es sollte Offenheit bezüglich der Wahl von Lösungswegen, Hilfsmitteln und Darstellungen bestehen. Für die jahrgangsübergreifende Organisation der Knobelstunden sind diese von besonderer Bedeutung, auch wenn nicht ausschließlich mit offenen substanziellen Aufgabenfeldern gearbeitet wird. Gleichwohl bereits eine Vielzahl an Aufgaben für diese Altersgruppe entwickelt wurde (Fuchs & Käpnick, 2015), bestand ein Bedarf in der Gestaltung neuer Aufgabenfelder, etwa die Entdeckungen beim Darts.

4.2 Praxisbeispiel: Entdeckungen beim Darts

Beim Darts handelt es sich um ein Präzisionsspiel, das derzeit große Aufmerksamkeit in den Medien genießt. Die SportlerInnen zielen mit Pfeilen auf eine runde Scheibe, die in Felder aufgeteilt ist. Je nach getroffenes Feld erhalten die Spielenden Punkte, die sie von einer Ausgangspunktzahl subtrahieren. Wer die null Punkte als Erstes erreicht, gewinnt den Satz. Die Scheibe ist in 20 Segmente mit der Wertigkeit 1 bis 20 sowie denn Mittelpunkt „Single Bull“ (grün) = 25 und das „Bull’s Eye“ (rot) = 50 Punkte unterteilt. Die Felder verteilen sich (im Uhrzeigersinn, beginnend bei 12 Uhr) wie folgt um den Mittelpunkt: 20 - 1 - 18 - 4 - 13 - 6 - 10 - 15 - 2 - 17 - 3 - 19 - 7 - 16 - 8 - 11 - 14 - 9 - 12 - 5. Innerhalb der Felder sind Zonen markiert, die die Punktzahl des Feldes verdoppeln (Double) oder verdreifachen (Triple). Neben der äußerst motivierenden Spiel- und Sporttätigkeit sind eine Vielzahl an mathematischen Entdeckungen möglich. Außerdem ist es notwendig, die geworfene Punktzahl zu errechnen und von der Ausgangszahl zu subtrahieren. Nach einigen Runden Darts (es handelt sich hierbei um spezielle Scheiben und Pfeile für Kinder, die ungefährlich sind) erforschten die Kinder in der Knobelstunde u. a. die folgenden Fragen:

- Welches ist die höchstmögliche Punktzahl mit einem Wurf? (Interessanterweise ist dies nicht das Bull’s Eye (50), sondern Triple 20 (insgesamt 60)).
- Wie sind die Zahlen angeordnet? (Die Zahlen sind so angeordnet, dass eine hohe Punktzahl möglichst nah an einer niedrigen liegt, etwa die 20 neben der 1, damit mehr Präzision erforderlich ist).
- Du hast 101 Punkte. Welche Ziele musst du treffen, um schnellstmöglich zu gewinnen?
- Du musst beim letzten Wurf einen Double treffen. Welche Wege gibt es?
- Wie viele Spiele sind es, wenn vier Kinder jeweils gegeneinander spielen?

Die nachfolgenden Lösungen wurden von einem Erstklässler im Rahmen einer Knobelstunde im Schuljahr 2018/19 gefunden.



5. Fazit und Ausblick

Obwohl „Mathe für kleine Asse“ mittlerweile auf viele Erfahrungen zurückgreifen kann, bleiben aktuelle Entwicklungen spannend und herausfordernd. Sowohl die praktische Arbeit mit Matheassen unterschiedlicher Altersstufen als auch die Forschung und Theorieentwicklung wird in unserer Arbeitsgruppe kontinuierlich und systemorientiert fortgesetzt. Aktuell rückt die Gestaltung von Übergängen in Grundschule und Sekundarstufe I verstärkt in den Fokus der Untersuchungen. Darüber hinaus ist der Transfer der vielfach erprobten Formate des Projektes für die Diagnostik und Förderung mathematisch besonders interessierter Kinder und Jugendlicher in den Regelunterricht ein aktuelles Ziel.

Literatur

- Benölken, R. (2011). *Mathematisch begabte Mädchen. Untersuchungen zu geschlechts- und begabungsspezifischen Besonderheiten im Grundschulalter*. Münster: WTM.
- Benölken, R., Berlinger, N. & Käpnick, F. (2016). Offene substanzielle Aufgaben und Aufgabenfelder. In F. Käpnick (Hrsg.), *Verschieden verschiedene Kinder. Inklusives Fördern im Mathematikunterricht der Grundschule* (S. 157–172). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Berlinger, N. (2015). *Die Bedeutung des räumlichen Vorstellungsvermögens für mathematische Begabungen bei Grundschulkindern. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Münster: WTM.
- Brüning, A.-K. (2018). *Das Lehr-Lern-Labor „Mathe für kleine Asse“. Untersuchungen zu Effekten der Teilnahme auf die professionellen Kompetenzen von Studierenden*. Münster: WTM.
- Ehrlich, N. (2013). *Strukturierungskompetenzen mathematisch begabter Sechst- und Siebtklässler. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen zu Niveaus und Herangehensweisen*. Münster: WTM.
- Fuchs, M. (2006). *Vorgehensweisen mathematisch potentiell begabter Dritt- und Viertklässler. Empirische Untersuchungen zur Typisierung spezifischer Problembearbeitungsstile*. Berlin u. a.: LIT. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03339035>
- Fuchs, M. (2015). *Alle Kinder sind Matheforscher. Frühkindliche Begabungsförderung in heterogenen Gruppen*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Fuchs, M. & Käpnick, F. (2009). *Mathe für kleine Asse. Empfehlungen zur Förderung mathematisch interessierter und begabter Kinder im 3. und 4. Schuljahr (Band 2)*. Berlin: Cornelsen.
- Fuchs, M. & Käpnick, F. (2015). *Mathe für kleine Asse. Empfehlungen zur Förderung mathematisch interessierter und begabter Kinder im 1. und 2. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.
- Gasteiger, H. (2010). *Elementare Mathematische Bildung im Alltag der Kindertagesstätte. Grundlegung und Evaluation eines kompetenzorientierten Förderansatzes*. Münster: Waxmann.
- Käpnick, F. (1998). *Mathematisch begabte Kinder*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Käpnick, F. (2001). *Mathe für kleine Asse. Empfehlungen zur Förderung mathematisch interessierter und begabter Kinder im 3. und 4. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.
- Käpnick, F. (2003). Aufgabenformate für die Förderung mathematisch interessierter und begabter Grundschulkinder. In S. Ruwisch & A. Peter-Koop (Hrsg.), *Gute Aufgaben im Mathematikunterricht der Grundschule* (S. 169–181). Offenburg: Mildenerger.
- Käpnick, F. (2013). Theorieansätze zur Kennzeichnung des Konstrukts „Mathematische Begabung“ im Wandel der Zeit. In T. Fritzlar & F. Käpnick (Hrsg.), *Mathematische Begabungen – Denkansätze zu einem komplexen Themenfeld aus verschiedenen Perspektiven* (S. 9–39). Münster: WTM.
- Käpnick, F. (Hrsg.) (2016). *Verschieden verschiedene Kinder. Inklusives Fördern im Mathematikunterricht der Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Körkel, V. (2019). *Mathematik in der Freizeit? Empirische Untersuchungen zum informellen Mathematiklernen mathematisch begabter Sechst- und Siebtklässler*. Münster: WTM.
- Meyer, K. (2015). *Mathematisch begabte Kinder im Vorschulalter. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchung zur Entwicklung mathematischer Begabungen bei vier- bis sechsjährigen Kindern*. Münster: WTM.
- Rohrmann, R. & Rohrmann, T. (2017). *Begabte Kinder in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sjuts, B. (2017). *Mathematisch begabte Fünft- und Sechstklässler. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchungen*. Münster: WTM.

Zum Zusammenhang von mathematischem Argumentieren und mathematischer Begabung im Grundschulalter

Bestandsaufnahme und erste Ergebnisse aus dem Enrichmentprogramm „Junge Mathe-Adler Frankfurt“

1. Einführung

Der Erwerb von Argumentationskompetenzen lässt sich als zentrales Lernziel, aber auch als wichtige Verstehensgrundlage des Mathematikunterrichts beschreiben (Hanna, 2000). Insbesondere durch die zweite Winter'sche Grunderfahrung, in der die Mathematik als deduktiv geordnete Welt wahrgenommen werden soll, wird diese Relevanz deutlich. Mit Betonung des Ziels, die spätere Beweisfähigkeit zu schulen, zeigt sich (auch) bei der Förderung von mathematischer Begabung im jungen Alter die Bedeutung des Argumentierens. Die Annahme, dass begabte Schülerinnen und Schüler erhöhte Fähigkeiten bei der Formulierung von Argumenten und Argumentationskompetenzen haben, erscheint zunächst plausibel. Dennoch ist ein Zusammenhang zwischen mathematischer Begabung und mathematischem Argumentieren nicht eindeutig geklärt (Fritzlar, 2011). Im folgenden Beitrag wird dieser Zusammenhang aufgegriffen, indem die mündlichen Argumentationsprodukte von Grundschulkindern aus dem Enrichmentprogramm „Junge Mathe-Adler Frankfurt“ für potentiell mathematisch begabte und interessierte Schülerinnen und Schüler analysiert und mit bereits bestehenden Forschungsergebnissen zu mathematischen Argumenten in der Primarstufe verglichen werden.

2. Argumente im Mathematikunterricht

Argumente und Argumentieren sind nicht nur für die Mathematik und ihren Unterricht von großer Bedeutung. Das Argumentieren scheint ein grundlegendes kommunikatives Bedürfnis der Menschen zu sein und das mit bereits langer Tradition: „Tatsächlich reichen die Ursprünge der theoretischen Beschäftigung mit Argumentation bis zu Aristoteles zurück, der vor über 2300 Jahren in seiner ‚Rhetorik‘ die ersten Überlegungen zur ‚überzeugenden Rede‘ anstellte“ (Budke & Meyer, 2015, S. 9; Hervorhebungen im Original).

In nahezu jedem Kontext von zwischenmenschlicher Kommunikation werden Argumente vorgebracht, in der Regel – wie im Zitat angedeutet – mit der Intention, den Kommunikationspartner durch Rückbezug auf gemeinsame Annahmen zu

überzeugen (Cramer, 2011). Für den Mathematikunterricht lässt sich die Idee des Argumentierens im Sinne dieser Überzeugungsfunktion nur bedingt anwenden. Gerade im Unterricht der Primarstufe bedarf das Argumentieren zum Überzeugen eines Mitschülers bzw. einer Mitschülerin nicht selten einer Initiierung durch die Lehrkraft (Schwarzkopf, 2000). Argumente im Mathematikunterricht lassen sich vielmehr im Sinne des Problemlösens, des Erklärens und des Erlangens eines tieferen Verständnisses verorten (Baker, 2003). Typische Tätigkeiten in diesem Kontext sind das Formulieren und Hinterfragen von Vermutungen oder das Begründen von (Zahl-)Zusammenhängen. Diese Tätigkeiten werden auch in den Bildungsstandards durch Festsetzung der prozessbezogenen Kompetenz „Mathematisch Argumentieren“ zunehmend berücksichtigt und gefordert (Bezold, 2009).

Als „Argument“ wird ein bei solchen Tätigkeiten entstehendes Argumentationsprodukt bezeichnet. Häufig wird für die strukturelle Analyse das Toulmin-Schema (vgl. Abb. 1) als Basis zugrunde gelegt, das in seinem Kern die folgenden Elemente unterscheidet:

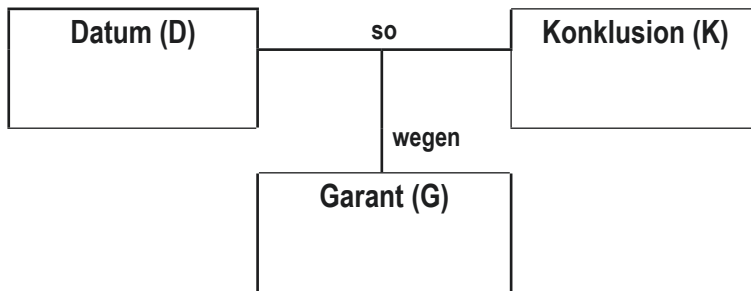


Abbildung 1: Die Kernelemente des Toulmin-Schemas (Toulmin, 1958/2003).

Per Definition enthält das Toulmin-Schema „die Konklusion (K), d.h. die Behauptung, die begründet werden soll; die Daten (D), d.h. die unbezweifelten Aussagen, auf die eine behauptete Aussage zurückgeführt wird und de[n] Garant[en] (G) [...], durch den der Schluss von Daten auf eine Konklusion begründet wird. [...]“ (Knipping, 2003, S. 37).

Die Analyse mithilfe des Toulmin-Schemas ist zunächst rein strukturell und erlaubt noch keine Aussage über den Inhalt oder die Schlüssigkeit eines Arguments (Koleza, Metaxas & Poli, 2017). Insbesondere der Garant bietet Anlass für eine Unterscheidung dahingehend vorgenommen, ob ein Argument alle notwendigen Informationen für den Schluss von Datum auf Konklusion enthält, oder, ob das Argument Fragen offenlässt. Entsprechend wird ein Argument im ersten Fall als *analytisch* und im zweiten Fall als *substanziell* beschrieben (Toulmin, 1958/2003). Weiterhin lassen sich Argumentationsprodukte in Anlehnung an die verschiedenen Beweisarten als *beispielgebunden*, *inhaltlich-anschaulich* oder *verallgemeinernd* klassifizieren (z. B. Brunner, 2014).

Studien zu Argumenten im Grundschulalter zeigen, dass diese (teilweise) von der Lehrkraft initiiert werden müssen (Schwarzkopf, 2000). Krummheuer beobachtet beim unterrichtlichen Argumentieren, dass Schülerinnen und Schüler meist nur die Minimalanforderung einer Argumentation erbringen, also „nur“ einfache Schlüsse (fehlender Garant für den Schluss von Datum auf Konklusion). „So sind es doch eher die Lehrerinnen, die nach einem Garant für den Schluß fragen oder selbst eine Stützung hierzu liefern.“ (Krummheuer, 1997, S. 37) Des Weiteren sind die Argumente typischerweise substanziell und weisen eine geringe Explizitheit auf. Ebenso lassen sich nonverbale Formen von Argumenten finden (Fetzer, 2012). Auch die Idee, eine verallgemeinerte Aussage durch Rückgriff auf vereinzelte Beispiele treffen zu können, ist (nicht nur) im Grundschulalter charakteristisch für die Formulierung von Argumenten (Meyer & Voigt, 2009; vgl. hierzu auch „empirische Argumentation“ nach Brunner, 2014).

3. Mathematische Begabung im Kontext des Enrichmentprogramms „Junge Mathe-Adler Frankfurt“

Der Begabungsbegriff zeichnet sich unter anderem durch seine Komplexität und Bereichsspezifität aus. Mit dem folgenden Fokus auf mathematische Begabung versteht der Beitrag und auch das dargestellte Enrichmentprogramm mathematische Begabung im Grundschulalter in Anlehnung an Käpnick (1998) als ein „individuell unterschiedlich geprägtes Potential für eine mit großer Wahrscheinlichkeit zu einem späteren Zeitpunkt erreichte überdurchschnittliche mathematische Leistungsfähigkeit“ (Käpnick, 1998, S. 95).

Es wird weiterhin als Zusammenspiel von Anlage- und Umweltfaktoren betrachtet, das im günstigen Fall zu einer erhöhten mathematischen Leistungsfähigkeit führt (Fuchs, 2013). Insbesondere im Bereich der mathematischen Begabung zeigt sich die Tendenz, das Konstrukt mithilfe von Merkmalkatalogen und -systemen anzunähern. Das Merkmalsystem für Dritt- und Viertklässler mit einer potentiellen mathematischen Begabung von Käpnick (1998) zählt dazu mathematikspezifische Merkmale, wie das Speichern und Strukturieren mathematischer Sachverhalte und Kreativität, ebenso wie Persönlichkeitseigenschaften, wie Neugier und Ausdauer.

Der Zusammenhang von mathematischer Begabung und mathematischen Argumenten bzw. Argumentationskompetenzen konnte bislang nicht eindeutig geklärt werden (Fritzlar, 2011). Während Fritzlar (2011) annimmt, dass hauptsächlich andere Faktoren neben der Begabung für Argumentationsfähigkeiten verantwortlich sind, sehen andere Modelle bei begabten Kindern die besondere Chance überdurchschnittliche Argumentationskompetenzen zu entwickeln (Bardy, 2013). Unter anderem werden Charakteristika von Begabung in Betracht gezogen, die sich positiv auf Fähigkeiten beim Argumentieren auswirken könnten, z.B. eine kreative Herangehensweise beim Problemlösen (Nagel & Reiss, 2016).

Die Betrachtung der aufkommenden Frage zum Zusammenhang von mathematischen Argumenten und mathematischer Begabung wird im Rahmen des Förderprogramms „Junge Mathe-Adler Frankfurt“ angestrebt.



Abbildung 2: Das Logo des Enrichmentprogramms „Junge Mathe-Adler Frankfurt“.

„Junge Mathe-Adler Frankfurt“ ist ein außerschulisches Enrichmentprogramm für potentiell begabte und mathematisch interessierte Kinder der Primar- und unteren Sekundarstufe. Das Programm besteht seit Februar 2017 an der Goethe-Universität Frankfurt und wird in Zusammenarbeit mit der Stiftung Polytechnische Gesellschaft und der Dr. Hans Messer Stiftung realisiert. Im Schuljahr 2019/2020 wird das Programm an der Goethe-Universität Frankfurt am Main für Kinder der Klassenstufen 3–6 aus dem Stadtgebiet umgesetzt. Die Ziele der Förderung betonen eine langfristige, schuljahresübergreifende und regelmäßige Förderung. Die Auswahl und Diagnose der Kinder erfolgt durch Nominierung der Lehrkräfte mit Hinweis auf das Merkmalsystem und Indikatoraufgaben zu den Merkmalen von Käpnick (1998). Nach einer gemeinsamen Kennenlernstunde entscheiden die Kinder mit ihren Eltern über eine Teilnahme am Programm. Unsere bisherige Erfahrung zeigt, dass eine Vielzahl der teilnehmenden Kinder regelmäßig und über mehrere Schuljahre hinweg teilnimmt. Die sogenannten Forscherstunden finden außerhalb der Schulferien im zweiwöchigen Rhythmus statt und fokussieren schwerpunktmäßig verschiedene Themen der Mathematik (für Material- und Themenbeispiele vgl. z.B. Käpnick, 2009). Durch Exkursionen in verschiedene mathematikverwandte Bereiche, den Einsatz von mobilen Technologien (z.B. die Smartphone-App MathCityMap) und PC-Programmen (z.B. Scratch) sowie die Teilnahme an Wettbewerben wird die Vielfalt von Mathematik, aber auch die Relevanz für benachbarte Disziplinen betont.

4. Forschungsfrage und Methode

Im Rahmen des Enrichmentprogramms „Junge Mathe-Adler Frankfurt“ wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich die Argumente von potentiell mathematisch begabten und interessierten Grundschulkindern von bisherigen Forschungsergebnissen zu Argumenten im Grundschulalter mit besonderem Bezug zum Toulmin-Schema, dem Beweisbedürfnis und der Beispielgebundenheit unterscheiden (vgl. Jablonski & Ludwig, 2019a).

Die Datengrundlage stammt aus einer Datenerhebung mit 32 teilnehmenden Kindern aus dem Programm „Junge Mathe-Adler Frankfurt“. Die Datenerhebung fand im Zeitraum Mai/Juni 2018 statt. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die teilnehmenden Kinder in den Klassenstufen 3 und 4 (etwa 9–11 Jahre alt). Im Vorfeld der Datenerhebung wurden schriftliche Tests mit Argumentationsanlässen eingesetzt, die jedoch zeigten, dass die Kinder unvollständige Antworten produzierten und die Vermutung nahelag, dass ihr eigentliches Argumentationspotenzial aufgrund von schriftlichen Barrieren nicht in vollem Umfang erfasst werden kann (zum Zusammenhang von Argumentieren und Sprache vgl. z.B. Bezold, 2009). Entsprechend wurde die Datenerhebung auf mündlich produzierte Argumente fokussiert, auch um Initiierungen und Nachfragen zu ermöglichen.

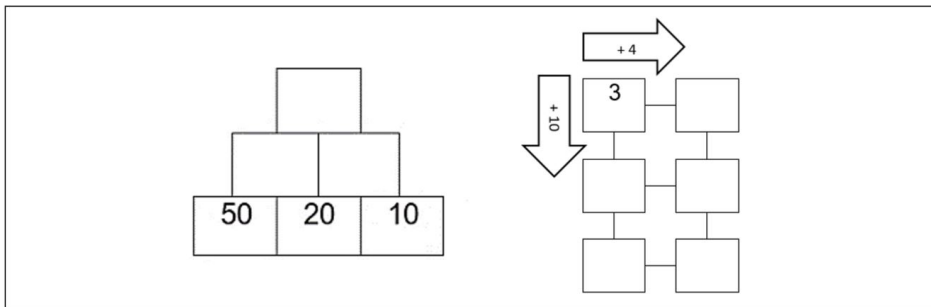


Abbildung 3: Die Aufgabenformate „Zahlenmauer“ und „Zahlengitter“ (vgl. Jablonski & Ludwig, 2019a).

Für die Produktion der mündlichen Argumente wurden aufgabenbasierte und problemzentrierte Leitfadenterviews erstellt. Dieses Interviewformat lässt einerseits offene Antworten zu, leitet jedoch durch die Zentrierung auf ein spezifisches Problem in eine bestimmte Richtung. Ein Interview enthält vier Aufgaben mit Argumentationsanlässen. Die Durchführung eines Interviews erfolgt mit jedem Kind individuell und dauert ca. 15 Minuten. Die Aufgabenformate der Interviews sind die Zahlenmauer und das Zahlengitter und darin enthaltene Zahlbeziehungen (siehe Abbildung 3; vgl. zu den Aufgabenformaten auch Wittmann & Müller, 2017; de Moor, 1980; Bezold, 2009). Diese Aufgabenformate wurden gewählt, da sie verschiedene Zahlzusammenhänge beinhalten und somit Argumentationsmöglichkeiten bieten. Des Weiteren wurden Aufgaben gewählt, die für die Kinder keine

rechnerischen Hürden darstellen, um den Fokus gänzlich auf das Argumentieren legen zu können.

Der Ablauf ist bei jedem Interview durch einen einheitlichen Leitfaden gesteuert. Zunächst wird dem Kind eine Aussage präsentiert, in der behauptet wird, dass die Anordnung der Grundelemente (Grundsteine oder Pfeilzahlen) keinen Einfluss auf das Ergebnis des jeweiligen Formats hat. Sie werden gebeten zu dieser (falschen) Aussage Stellung zu nehmen. Anschließend geht es darum, die Zusammenhänge von Grundelementen und Ergebnis genauer zu untersuchen, beispielsweise durch die Frage, wie diese angeordnet werden müssen, damit das Ergebnis maximal wird. Der Leitfaden sieht dabei vor, dass die Kinder zunächst Entdeckungen formulieren und nach Bedarf – wenn nicht selbstständig formuliert – Begründungen und auch Verallgemeinerungen durch den Interviewer initiiert werden.

Im Rahmen einer Voruntersuchung und Pilotierung wurden die Interviews in Bezug auf inhaltliche und sprachliche Angemessenheit pilotiert. Des Weiteren konnten aufbauend auf diesen Pilotierungsinterviews verschiedene Kategorien für ein Kodierschema formuliert werden (vgl. Tab. 1). Grundlegend für diese Kategorieneildung ist das Toulmin-Layout mit Ergänzung um den Inhalt des Garanten und die Idee des Verallgemeinerns. Des Weiteren wurde als Ergebnis der Pilotierung die Initiierung von Argumenten durch den Interviewer als wesentlicher Bestandteil bei der Analyse von Argumenten erkannt und als weitere Kategorie aufgenommen.

Tabelle 1: Übersicht Kategorien Kodierschema (vgl. Jablonski & Ludwig, 2019b).

Kategorie	Unterkategorie
Struktur des Arguments	(1) Keine Konklusion (2) Konklusion (3) Datum und Konklusion (4) Datum, Konklusion und Garant
Inhalt des Garanten	(1) Kein Garant (2) inhaltlich falsch (3) substanziell (4) analytisch
Eigenständigkeit und Begründungsbedarf	(1) eigenständig (2) nach Initiierung durch den Interviewer
Gültigkeit und Geltungsanspruch (für die Elemente Garant und Konklusion)	(1) beispielgebunden (2) verallgemeinernd

Die formulierten Argumente werden mithilfe des dargelegten Schemas pro Aufgabe analysiert. Insgesamt ergeben sich dabei 128 Analyseeinheiten. Die aus der Analyse formulierten Ergebnisse werden im Folgenden präsentiert.

5. Ergebnisse

Zunächst werden die strukturellen Argumente auf eigenständiger Ebene betrachtet, also Argumente, die ohne weitere Initiierung durch den Interviewer formuliert werden. Nach Analyse mithilfe des Toulmin-Schemas zeigt sich, dass in nur etwa jeder vierten Aufgabe ein Garant auf eigenständiger Ebene formuliert wurde (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Struktur der eigenständig formulierten Argumente (vgl. Jablonski & Ludwig, 2019a).

Kategorie Struktur des Arguments	N=128	%
(0) Keine Konklusion	6	4,7
(1) Konklusion <i>oder</i> (2) Datum und Konklusion	91	71,1
(3) Datum, Konklusion und Garant	31	24,2

In einem Großteil der Aufgaben wird also eine Konklusion gezogen, die jedoch in der Regel unbegründet bleiben würde, wenn keine weitere Initiierung erfolgen würde. Dies ändert sich nach anschließender Initiierung. In den Fällen, in denen eine Konklusion ohne eigenständige Angabe eines Garantens gezogen wurde (Kategorie (1) oder (2)) und ein Garant im Anschluss durch den Interviewer initiiert wurde, bleibt dieser nur noch in etwa 13 % dieser Aufgaben aus.

Durch Betrachtung der Garantens lassen sich Aussagen über den mathematischen Inhalt der Argumente formulieren. Betrachtet man zunächst nur die 31 Aufgaben, in denen eigenständig formulierte Garantens kodiert wurden, so fällt auf, dass diese überwiegend als substantiell eingestuft wurden (67,7%), also Fragen offenlassen und nicht alle notwendigen Informationen für den Schluss von Datum auf Konklusion enthalten. Trifft man auch hier wiederum die Unterteilung hinsichtlich des Zeitpunkts der Initiierung, so kann insbesondere der Anteil der analytischen Garantens nach Initiierung deutlich gesteigert werden. Dies wird in Tabelle 3 für die Aufgaben dargestellt, in denen eine Initiierung kodiert wurde (N=95).

Tabelle 3: Inhalt der Argumente vor und nach Initiierung (vgl. Jablonski & Ludwig, 2019a).

Kategorie Inhalt	Vor Initiierung	Nach Initiierung
Kein Garant	81,0 %	10,5 %
Inhaltlich falscher Garant	2,1 %	7,4 %
Substantieller Garant	15,8 %	44,2 %
Analytischer Garant	1,1 %	37,9 %

Mit besonderer Betrachtung des Geltungsanspruchs zeigt sich, dass die Idee des Verallgemeinerns mit der Idee verbunden wird, eine experimentell gewonnene Aussage anhand „aller möglichen Beispiele“ ausprobieren zu können, wie der folgende Auszug aus einem Interview zeigt.

I: [...] Kann man das ganz allgemein sagen? Kann man das für jedes Zahlengitter sagen?

B: Ich glaube schon, aber das müsste ich vielleicht erstmal ausprobieren, aber ich rechne jetzt hier nicht alle Zahlengitter aus, die es gibt.

Insgesamt wurde jedoch in jeder zweiten Aufgabe eine allgemein formulierte Konklusion kodiert und es konnte wiederum in 56,25% dieser Aufgaben auch ein allgemeingültiger, vom Beispiel losgelöster Garant genannt werden. Dies spricht für die Annahme, dass es begabten Kindern leichter fällt anhand von konkreten Beispielen das Allgemeine zu erkennen und auch auf allgemeinem Niveau zu begründen (Meyer & Voigt, 2009).

6. Diskussion und Ausblick

Im Vergleich mit den bisherigen Forschungsergebnissen zu Argumenten im Grundschulalter lassen sich folgende Aussagen zum Zusammenhang von mathematischen Argumenten und mathematischer Begabung formulieren.

Zunächst deutet der geringe Anteil von eigenständig formulierten Garantien auf kein besonders sensibles Argumentationsbedürfnis bei mathematisch begabten Kindern hin. Dies kann die bisherigen Forschungsergebnisse von Schwarzkopf (2000) auch im Bereich von mathematischer Begabung mit Einschränkung auf die Stichprobe bestätigen und deckt sich somit mit den Annahmen von Fritzlar (2011). Betrachtet man die formulierten Argumente ohne Initiierungsprozesse vonseiten des Interviewers, so können auch die Forschungsergebnisse von Fetzer (2012) für begabte Kinder bestätigt werden, hauptsächlich dahingehend, dass ein Großteil der formulierten Garantien substantiell ist. Dennoch ist es bemerkenswert, dass nach Initiierung der Anteil von analytischen Garantien auf nahezu 40% steigt. Weiterhin bleiben nach Initiierung nur noch 10,5% dieser Aufgaben unbegründet. Dies zeigt, dass ein Großteil der Kinder in der Lage ist (auch analytische) Garantien zu formulieren nachdem sie dazu aufgefordert wurden. Ebenso fällt der Anteil an allgemein formulierten Konklusionen auf, die anschließend sogar in mehr als jeder zweiten Aufgabe durch einen allgemein formulierten Garantien begründet werden können.

Mit Verweis auf die Forschungsfrage lässt sich für diese Untersuchung zusammenfassen, dass mathematische Begabung im untersuchten Alter keinen Einfluss auf das Argumentationsbedürfnis der Kinder hat. Dennoch sind die meisten Kinder in der Lage nach Initiierung einen Garantien, teilweise sogar einen analytischen Garantien zu formulieren. Mathematische Begabung scheint demnach

einen Einfluss auf wichtige Grundlagen des Argumentierens zu haben, wie das Entdecken und Begründen von Zusammenhängen und Erkennen von allgemeinen Regeln. Unvollständige Argumente von begabten Kindern lassen sich demnach nicht (alleinig) auf fehlende oder noch nicht vollständig erworbene Argumentationskompetenzen, sondern (auch) auf ein fehlendes Begründungsbedürfnis zurückführen.

Dieses Resultat zeigt die besondere Bedeutung, die Förderung von Argumentationskompetenzen mit der Förderung von mathematischer Begabung in Einklang zu bringen. Dabei sollte der Fokus der Förderung von Argumentationskompetenzen nicht alleinig auf der mathematisch-inhaltlichen Ebene liegen. Auch die argumentativ-methodische Komponente sollte durch die gezielte Schaffung von Argumentationsanlässen, sowie das Initiieren von Argumenten und Wissen über die Struktur, Vollständigkeit und Gültigkeit von Argumenten gefördert werden, um das vorhandene Potential für mathematische Argumentationskompetenzen bestmöglich zu fördern.

Für weiterführende Untersuchungen ist insbesondere der Zusammenhang zwischen verschiedenen Problemlösestilen und der Ausprägung des Begründungsbedürfnisses zentral. So könnte beispielsweise eine ausgeprägte Intuition bei mathematisch begabten Kindern einen Einfluss auf die Explizitheit und Notwendigkeit von Begründungen nehmen (siehe hierzu Käpnick, 2010).

Literatur

- Baker, M. (2003). Computer-mediated argumentative interactions for the co-elaboration of scientific notions. In J. Andriessen, M. Baker & D. Suthers (Hrsg.), *Arguing to Learn: Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning environments* (S. 47–78). Dordrecht: Springer Science+Business Media. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-017-0781-7_3
- Bardy, P. (2013). *Mathematisch begabte Grundschul Kinder. Diagnostik und Förderung*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Bezold, A. (2009). *Förderung von Argumentationskompetenzen durch selbstdifferenzierende Lernangebote*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Brunner, E. (2014). *Mathematisches Argumentieren, Begründen und Beweisen*. Berlin [u. a.]: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41864-8>
- Budke, A. & Meyer, M. (2015). Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Cramer, J. (2011). *Everyday argumentation and knowledge construction in mathematical tasks*. Paper presented at CERME 7, Rzeszów. Abgerufen von <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/ERME/CERME7-Proceedings-2011.pdf> [25.10.2019].

- Fetzer, M. (2012). Wie argumentieren Grundschul Kinder im Mathematikunterricht? In M. Kleine & M. Ludwig (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2012* (S. 249–252). Münster: WTM.
- Fritzlar, T. (2011). Zum Beweisbedürfnis im jungen Schulalter. In R. Haug & L. Holzäpfel (Hrsg.) *Beiträge zum Mathematikunterricht 2011* (S. 279–282) Münster: WTM.
- Fuchs, M. (2013). Vorgehensweisen mathematisch potenziell begabter Dritt- und Viertklässler beim Problemlösen. *mathematica didactica*, 36, 97–125.
- Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: an overview. *Educational Studies in Mathematics*, 44, 5–23. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1012737223465>
- Jablonski, S. & Ludwig, M. (2019a, angenommen). *Mathematical Arguments in the Context of Mathematical Giftedness – Analysis of Oral Argumentations with Toulmin*. Paper presented at CERME 11, Utrecht.
- Jablonski, S. & Ludwig, M. (2019b, im Druck). Kodierung und Analyse von mündlichen Argumentationsprodukten mithilfe des Toulmin-Schemas. In A. Frank, S. Krauss & K. Binder (Hrsg.) *Beiträge zum Mathematikunterricht 2019* (S. 1139–1142). Münster: WTM.
- Käpnick, F. (1998). *Mathematisch begabte Kinder*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Käpnick, F. (2009). *Mathe für kleine Asse – Klassen 3/4*. Berlin: Cornelsen.
- Käpnick, F. (2010). Intuitionen. Ein häufiges Phänomen beim Problemlösen mathematisch begabter Grundschul Kinder. In T. Fritzlar & F. Heinrich (Hrsg.), *Kompetenzen mathematisch begabter Grundschul Kinder erkunden und fördern* (S. 77–93). Offen- burg: Mildenberg.
- Knipping, C. (2003). *Beweisprozesse in der Unterrichtspraxis. Vergleichende Analysen von Mathematikunterricht in Deutschland und Frankreich*. Hildesheim [u. a.]: Franzbecker.
- Koleza, E., Metaxas, N. & Poli, K. (2017, February). *Primary and secondary students' argumentation competence: a case study*. Paper presented at CERME 10, Dublin. Abgerufen von https://keynote.conference-services.net/resources/444/5118/pdf/CERME10_0192.pdf [25.10.2019].
- Krummheuer, G. (1997). *Narrativität und Lernen. Mikrosoziologische Studien zur sozialen Konstitution schulischen Lernens*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Meyer, M. & Voigt, J. (2009). Beweisen durch Entdecken. *Praxis der Mathematik*, 51(30), 14–20.
- Moor, E. de (1980). *Wiskobas bulletin. Leerplanpublikatie 11*. Utrecht: IOWO.
- Nagel, K. & Reiss, K. (2016). Zwischen Schule und Universität: Argumentation in der Mathematik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 299–327. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0677-3>
- Schwarzkopf, R. (2000). Argumentation Processes in Mathematics Classrooms – Social Regularities in Argumentation Processes. In H. G. Weigand (Hrsg.), *Developments in Mathematics Education in Germany – Selected Papers from the Annual Conference on Didactics of Mathematics Potsdam* (S. 139–151). Hildesheim: Franzbecker.
- Toulmin, S. E. (1958/2003). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>
- Wittmann, E. Ch. & Müller, G. N. (2017). *Handbuch produktiver Rechenübungen. Band 1: Vom Einspluseins zum Einmaleins*. Stuttgart: Klett.

**Beiträge zur begabungsförderlichen
Schulentwicklung**

Wie kann die Förderung Hochbegabter im Unterricht einer Regelklasse gelingen?

1. Hochbegabte Kinder in der Schule

Der 16-jährige Chris¹ erinnert sich an seine ersten Wochen in der Schule:

„... wenn alle eben glücklich dasaßen und in diesem, daran erinnere ich mich irgendwie noch so vage, in diesem Übungsheft zum Zahlen- und Buchstaben-schreiben, wo man erst einmal so die Konturen so nachzieht, ewig, glücklich dasaßen und das eben zwanzig-, vierzigmal gemacht haben, ähm, dann war es mir eben nach zehnmal langweilig und dann konnte ich mich auch nicht mehr darauf konzentrieren.“

Über ähnliche Erfahrungen in den ersten Schulwochen berichtet die 8-jährige Alma, auch sie findet den Anfangsunterricht langweilig. Auf die Frage, was sie bei Langeweile im Unterricht gemacht habe, antwortet sie: „Die langweilige Arbeit gemacht, was sonst. Es gab ja nicht extra was für die Guten oder sowas.“ Auch wenn wohl die meisten Schülerinnen und Schüler zumindest hin und wieder unter Langeweile im Unterricht leiden, war die Situation in diesen Fällen besonders, die Langeweile war massiv und anhaltend und beruhte offenkundig auf Unterforderung. Dies wird auch in dem Bericht von Felix (16 Jahre) deutlich, der erzählt: „Dann hab ich irgendwann zu der Lehrerin gesagt: ‚Das kann ich jetzt.‘ (...) Ich empfand es damals sozusagen als Beschäftigungstherapie.“

Chris, Alma und Felix² sind hochbegabt. Sie haben später im Verlauf der Grundschulzeit jeder eine Klassenstufe übersprungen und verschiedene weitere Förderangebote für Hochbegabte wahrgenommen. Der Schulstart und auch ihre weiteren Schulerfahrungen waren jedoch schwierig, die erste Enttäuschung über unterfordernden Unterricht in der ersten Klasse entwickelte sich bald zu durchgängiger Frustration und Distanzierung von der Schule. Von ihrer Vorfreude auf das Lernen in der Schule und ihrer einst hohen Motivation, mit der sie in der Schule gestartet hatten, war bald nicht mehr viel übrig. Wie war es dazu gekommen?

1 Alle Namen in Fallbeispielen sind Pseudonyme, die sich die Befragten selbst ausgesucht haben.

2 Fallbeispiele entnommen aus: Gronostaj, Werner, Bochow & Vock (2016).

1.1 Motivationale Aspekte

Eine Erklärung liefert hier die Selbstbestimmungstheorie der amerikanischen Motivationsforscher Richard M. Deci und Edward L. Ryan (1993), die durch etliche experimentelle und Feldstudien auch empirisch belegt werden konnte. Die Theorie nimmt an, dass Menschen zu bestimmtem Verhalten dann motiviert werden, wenn ihre angeborenen psychologischen Grundbedürfnisse befriedigt werden, diese sind das Bedürfnis nach (1) Kompetenz, (2) Autonomie oder Selbstbestimmung und (3) sozialer Zugehörigkeit bzw. Anteilnahme von persönlich wichtigen Personen wie Eltern und Lehrkräften. Umwelten und Situationen, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, diese psychologischen Bedürfnisse zu erfüllen, fördern die Entwicklung von motiviertem Verhalten und unterstützen das Erreichen von guten Lernergebnissen. Unter sozialen Bedingungen, in denen diese Bedürfnisse nicht befriedigt werden können, sinkt hingegen die Motivation.

In den Interviews mit den oben zitierten Schülerinnen und Schüler wurde deutlich, dass der Anfangsunterricht ihre psychologischen Grundbedürfnisse nicht erfüllen konnte: Der massiv unterfordernde Unterricht erlaubte es ihnen nicht, sich als kompetent zu erleben, da die zu erledigenden Aufgaben keine Herausforderung für sie darstellten. Wenn eine Aktivität motivieren soll, benötigt sie ein möglichst optimales Anforderungsniveau, sie darf nicht zu schwer, aber eben auch nicht zu leicht sein (Deci & Ryan, 1993). Auch beschrieben sie den Unterricht als stark strukturiert und ohne Wahlmöglichkeiten, so dass wenig Spielraum für selbstbestimmtes Lernen blieb. Schließlich fühlten sich die Kinder sozial nicht gut in die Klasse integriert, sondern erlebten sich in ihren Interessen und Bedürfnissen als anders als die anderen, und vor dem Überspringen einer Klasse fühlten sie sich auch von ihrer Lehrkraft nicht gesehen und nicht anerkannt. Der Verlust der Motivation für das Lernen und den Schulbesuch ist vor diesem Hintergrund psychologisch gut nachvollziehbar.

1.2 Leistungsentwicklung

Welche Möglichkeiten hatten die Schülerinnen und Schüler in unseren Beispielen, im Unterricht Neues zu lernen und ihre Talente zu entfalten? Offenbar waren diese Möglichkeiten dadurch stark begrenzt, dass die Anforderungen deutlich unter dem lagen, was die Kinder hätten leisten können. Sie mussten sich mit Übungen beschäftigen, die sie bereits beherrschten, anstatt etwas für sie Neues zu lernen. Studien aus den USA konnten zeigen, dass etwa die Hälfte des in der Grundschule vermittelten Stoffs für besonders begabte und leistungsstarke Kinder entfallen kann, ohne dass es bei ihnen zu nennenswerten Leistungseinbußen kommt (Reis et al., 1993; Robinson, Shore & Enerson, 2007). Häufig – so wie auch in den Beispielen – wird der Unterricht aber nicht entsprechend angepasst und differenziert, sondern der Unterricht findet gewissermaßen „im Gleichschritt“ statt (Stanley,

2000, S. 216), so dass alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Anforderungen auf die gleiche Weise in der gleichen Zeit erfüllen sollen. Aufgrund ihres intellektuellen Potenzials und ihrer anfänglich hohen Motivation hätten diese Kinder prinzipiell schnelle Lernfortschritte machen können, wenn die Entwicklungsbedingungen dies besser unterstützt hätten.

2. Talententwicklung – von Begabungen zu Leistungen

Die Entwicklung von Begabungen hin zu (besonderen) Leistungen ist ein komplexer Prozess, den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in verschiedenen Modellen skizziert haben (z. B. Gagné, 2009; Heller, Perleth & Hany, 1994; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011, 2019), der aber noch längst nicht hinreichend verstanden ist. Gagnés *Differenziertes Begabungs- und Talentmodell* (2009) beispielsweise beschreibt zunächst verschiedene Begabungen (als hoch ausgeprägte „natürliche“, d. h. weitgehend angeborene Fähigkeiten, die sich in verschiedenen Domänen zeigen können), die sich unter bestimmten Bedingungen in verschiedene Talente entwickeln können. Talente versteht Gagné als hoch ausgeprägte Kompetenzen, die sich in Form besonderer Leistungen zeigen. Erforderlich ist es dafür, dass die Person Zeit, Energie und Ressourcen in den Talententwicklungsprozess investiert, indem sie ihre Fähigkeiten durch systematisches Lernen, Üben und Trainieren weiterentwickelt. Ferner wird dieser Entwicklungsprozess von den Begabungen hin zu Talenten durch verschiedene Katalysatoren, also förderliche Bedingungen, beeinflusst. Dabei wirken sowohl intrapersonale Katalysatoren (z. B. Motivation, Persönlichkeitsmerkmale) als auch Umweltkatalysatoren (z. B. Förderung, Elternhaus) ein. Hinzu kommen zufällige Ereignisse, die sich ebenfalls auf den Talententwicklungsprozess auswirken. Subotnik et al. (2011, 2019) weisen darauf hin, dass der Talententwicklungsprozess in verschiedenen Leistungsdomänen (z. B. Mathematik, Psychologie, Leichtathletik, Geige, Gesang) zeitlich sehr unterschiedlich verläuft und in den verschiedenen Phasen des Prozesses je unterschiedliche Formen der Förderung effektiv sein können. Der Prozess der Talententwicklung ist in jedem Fall ein langfristiger und äußerst komplexer Prozess, in dem verschiedene förderliche Bedingungen ineinandergreifen müssen.

3. Rahmenmodelle der Förderung

Sowohl im Hinblick auf eine gute Lernmotivation als auch im Hinblick auf den Talententwicklungsprozess kommt es darauf an, für den Schüler oder die Schülerin die jeweils passenden Lern- und Unterstützungsangebote zu machen. Grundsätzlich sind hochbegabte Schülerinnen und Schüler in den Fächern, in denen ihre Begabung liegt, meist dazu in der Lage, komplexe Lerninhalte schneller zu erfassen, dabei brauchen sie oft weniger Hilfestellungen, Erklärungen und Wie-

derholungen als andere Lernende. Lernen gelingt generell dann am besten, wenn die Anforderungen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1978) des Kindes liegen. Die Zone der nächsten Entwicklung beschreibt einen Anforderungsbereich, der gerade über dem liegt, was der Schüler oder die Schülerin bereits kann, und den er oder sie entweder allein oder mit dosierter Hilfestellung bewältigen kann, so dass Über- aber auch Unterforderung vermieden werden. Bei der Talententwicklung kommt es also darauf an, regelmäßige Lerngelegenheiten innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung zu ermöglichen.

3.1 Säulen der Begabtenförderung

Um für hochbegabte Schülerinnen und Schüler diese Bedingungen zu schaffen, sind verschiedene Ansätze möglich, die üblicherweise in Form von vier Säulen zusammengefasst werden (Vock & Jurczok, 2019): (1) Individuelle Förderung im Unterricht, (2) Klassenstufenbezogene Akzeleration, (3) Enrichment (außerunterrichtliche Zusatzangebote), (4) Spezielle Klassen und Schulen. Angebote im Rahmen der ersten Säule (individuelle Förderung im Unterricht) basieren darauf, dass die Lehrkraft den Unterricht an die individuellen Lernmöglichkeiten und Lernbedürfnisse der hochbegabten Schülerinnen und Schüler anpasst, während in Säule 2 die Hochbegabten komplett oder in einzelnen Fächern in einer höheren Jahrgangsstufe platziert werden, der Schüler oder die Schülerin mithin an ein vorhandenes Curriculum angepasst wird. Enrichment (Säule 3) setzt darauf, den Schülerinnen und Schülern neben dem regulären Unterricht (oft am Nachmittag oder in den Ferien) zusätzliche fachliche Herausforderung und das Zusammensein mit ähnlich talentierten Schülerinnen und Schülern zu bieten. Spezielle Klassen und Schulen für Hochbegabte (Säule 4) schließlich bieten ein durchgängig an die Bedürfnisse Hochbegabter angepasstes Lernumfeld an.

Angebote aus den Säulen 2 bis 4 sind in Deutschland inzwischen an vielen Orten etabliert und stehen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung. Für viele dieser Angebote liegen Wirksamkeitsstudien vor, die konsistent deutlich positive Effekte auf die Lernentwicklung Hochbegabter zeigen (zusammenfassend: Gronostaj & Vock, 2014a, 2014b; Vock, Preckel & Holling, 2007; Preckel & Vock, 2013). Dabei ist häufig eine individuell passende Kombination verschiedener Förderangebote erforderlich, um für einen Schüler oder eine Schülerin eine insgesamt angemessene Förderung zu erreichen (z. B. eine Klassenstufe überspringen und an verschiedenen Enrichmentangeboten teilnehmen; Gronostaj, Werner, Bochow & Vock, 2016).

Eine individuelle Förderung im Unterricht (Säule 1) hingegen findet bisher üblicherweise nicht oder nicht hinreichend statt, dies zeigen auch Studien, die das Ausmaß von innerer Differenzierung im Unterricht (Jennek, Gronostaj & Vock, 2018) und die diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften (Westphal, Gronostaj, Emmrich & Harych, 2016) untersuchen. Faktisch ist der reguläre Unterricht

an vielen Schulen – wie in den eingangs beschriebenen Fallbeispielen gezeigt – oft nicht passend für Hochbegabte. Mit Möglichkeiten der Förderung im Unterricht beschäftigt sich daher Kapitel 4.

3.2 Response-to-Intervention: ein Rahmenkonzept für die Förderung Hochbegabter

Das oben beschriebene Säulenkonzept macht keine Aussagen dazu, wann welche Säulen besonders geeignet sind oder wie die Angebote in den verschiedenen Säulen kombiniert werden können. Auch die Frage, ob und in welchem Ausmaß Hochbegabte integrativ (Säule 1) oder separat (Säule 4) unterrichtet werden sollten, bleibt offen. Ein Konzept, das hier weiterhelfen könnte, ist der Response-to-intervention-Ansatz (RTI) aus der Inklusionspädagogik. RTI beschreibt eine Gruppe verschiedener Organisationsmodelle für die Schule, die ursprünglich in den USA für die Prävention und frühe Intervention bei Lernrückständen und Verhaltensproblemen entwickelt und inzwischen in verschiedenen Ländern implementiert wurde (Grosche & Vock, 2018; Grosche & Volpe, 2013; Huber & Grosche, 2012). Die grundsätzliche Wirksamkeit des Ansatzes für Kinder mit Beeinträchtigungen ist empirisch belegt (Burns, Appleton & Stehouwer, 2005) Der RTI-Ansatz lässt sich aber auch auf die Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler übertragen, dies ist beispielsweise in zehn Bundesstaaten der USA bereits verbindliche Praxis (Johnsen, Parker & Farah, 2015).

Die am häufigsten verwendete Variante von RTI setzt auf eine Förderung auf drei Stufen: Die Basis der Förderung (Stufe 1) bildet ein regulärer Unterricht für alle Kinder der Klasse, der die Prinzipien guten Unterrichts möglichst weitgehend umsetzt und in dem ein regelmäßiges Monitoring der Lernprozesse durchgeführt wird. Sobald die Beobachtungen im Rahmen des Monitorings auf Schwierigkeiten eines Schülers oder einer Schülerin hinweisen, hat er oder sie Anspruch auf eine intensivere temporäre Förderung auf Stufe 2, die ebenfalls integrativ im Klassenverband oder aber separat in Kleingruppen stattfinden kann. Der Fördererfolg wird dabei stets formativ evaluiert und die Diagnostik engmaschiger betrieben, so dass datenbasierte Entscheidungen über die Fortführung oder Veränderung der Förderung getroffen werden können (es wird also die „response“ des Schülers oder der Schülerin auf die Intervention genau beobachtet). Reicht die Förderung auf Stufe 2 nicht aus, dann erhält der Schüler oder die Schülerin Anspruch auf Förderung auf Stufe 3, die noch einmal deutlich intensiver ausfällt. Wichtig ist dabei, dass der Schüler oder die Schülerin die Klasse und die Schule nicht dauerhaft verlässt, sondern eine intensive, aber flexible Förderung erhält, die so lange auch separierende Phasen enthalten kann, wie es für die Lern- und Verhaltensentwicklung nötig ist.

Die Umsetzung von RTI für die Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler kann beispielsweise so aussehen, dass auf Stufe 1 ein binnendifferenzierter

Unterricht erfolgt, der Elemente des Enrichment und der Akzeleration beinhaltet. Auf Stufe 2 werden ein stark individualisierter Unterricht und bestimmte Formen des Enrichment (z. B. Kurse) angeboten, während auf Stufe 3 sehr intensive und herausfordernde Maßnahmen wie ein Frühstudium an einer Universität, die Teilnahme an einer Sommerakademie oder das Überspringen einer Klassenstufe stehen kann, oder es werden Angebote bereitgehalten, die von speziell für die Begabtenförderung ausgebildeten Fachkräften angeboten werden (Johnsen et al., 2015).

4. Förderung im Regelunterricht

4.1 Guter Unterricht muss passen

Ganz generell gelten eine gute Passung der Anforderungen zu den Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie innere Differenzierung als Merkmale guten Unterrichts, die in jedem Fach jedem Schüler bzw. jeder Schülerin nützen (Helmke, 2010; Meyer, 2013). Ein Unterricht in einer Regelklasse, der auch für Hochbegabte passend sein soll, kommt nicht ohne eine gute innere Differenzierung aus. Wenn die Anforderungen und Lernangebote des Unterrichts dauerhaft nicht zu den Lernmöglichkeiten und Lernbedürfnissen eines Schülers oder einer Schülerin passen, so besteht die Gefahr von Motivationsverlust, Leistungseinbußen und abnehmendem Interesse am Fach und an der Schule (Brandtstädter, 2007; Eccles et al., 1993).

Im Rahmen der inneren Differenzierung setzt die Lehrkraft innerhalb einer Klasse entweder unterschiedliche Aufgabenstellungen und -formate ein, nutzt unterschiedliche Arbeitsmaterialien oder Aufgabeninhalte, oder variiert die zur Verfügung stehende Bearbeitungszeit, die Aufgabenschwierigkeit, den Aufgabenumfang oder die zu erreichenden Lernziele (Brüning & Saum, 2009). Mit der inneren Differenzierung reagiert die Lehrkraft auf die unterschiedlichen kognitiven, affektiven, sozialen und physischen Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler, die relevant für Lernprozesse sind (Winebrenner & Brulles, 2018). Tatsächlich erweisen sich viele typische Methoden der inneren Differenzierung in wissenschaftlichen Studien als ausgesprochen wirksam für die Lerngewinne von Schülerinnen und Schülern (Hattie, 2009; Rasmussen, 2006), im Hinblick auf die spezifische Wirkung auf die Lernentwicklung Hochbegabter wird jedoch noch weitere Forschung benötigt (Tomlinson, 2014).

Es gibt verschiedene Formen der inneren Differenzierung, die auf unterschiedliche Weise systematisiert werden. Eine gängige Unterscheidung beschreibt geschlossene und offene Formen der Differenzierung. Bei der *geschlossenen Differenzierung* gibt die Lehrkraft unterschiedlich anspruchsvolle Aufgabenstellungen vor und schreibt den Schülerinnen und Schülern bestimmte Lernwege zu, die auf einer Diagnose von Lernständen beruht. Dieses Vorgehen ist sehr wirksam und effektiv, insbesondere für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler oder

für Anfänger in einer Domäne, aber für die Lehrkraft auch sehr aufwändig. Bei *offenen Formen der Differenzierung* können die Schülerinnen und Schüler ihren Lernprozess weitgehend selbstständig planen und gestalten (übliche Methoden sind beispielsweise die Wochenplan-Arbeit, freie Arbeit, oder die Projektarbeit). Auch diese Form der Differenzierung kann zu sehr erfolgreichem Lernen führen, sie stellt aber bestimmte Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, die selbst zuvor erlernt werden müssen. Sind diese Voraussetzungen aber gegeben, dann haben gerade Formen der offenen Differenzierung ein hohes Potenzial für den Unterricht von hochbegabten Schülerinnen und Schülern.

Eine weitere Systematik von innerer Differenzierung schlagen Jennek et al. (2018) vor: (1) Differenzierung durch unterschiedliche Aufgaben (Aufgaben unterscheiden sich in Art, Niveau oder Umfang); (2) individuelle Unterstützung durch die Lehrkraft, Mitschüler*innen oder Hilfs-/Zusatzmaterialien; (3) unterschiedliche Rollen für Schülerinnen und Schüler (z. B. bei einer Gruppenarbeit); (4) verschiedene Bearbeitungs- und Lösungswege; (5) Differenzierung durch das Produkt; (6) differenzierte Lernziele (z. B. Fundamentum versus Additum).

In Beobachtungsstudien zeigt sich, dass in Schulen typischerweise sehr selten innere Differenzierung eingesetzt wird (für einen Überblick: Jennek et al., 2018). Wenn differenziert wird, dann am ehesten in Form einer individuellen Unterstützung durch die Lehrkraft, d. h. einer spontanen, sich im Unterrichtsgespräch ergebenden Form der individuell angepassten Hilfestellung (Hootstein, 1998; Jennek et al., 2018). Formen der Differenzierung, die vorbereitet werden müssen (etwa unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben, verschiedene Arbeitsblätter), kommen in der weiterführenden Schule, und hier insbesondere an Gymnasien, nur sehr selten vor (Jennek et al., 2018; Tomlinson, 1995). Zwei Möglichkeiten, innere Differenzierung im Unterricht konkret umzusetzen, werden in den folgenden beiden Abschnitten vorgestellt.

4.2 Compacting-Ansatz

Für hochbegabte Schülerinnen und Schüler kann der Unterricht häufig gestrafft werden, indem z. B. Erklär- und Übungsphasen kürzer ausfallen als für die anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse. Eine solche Straffung des Unterrichts für einige Schülerinnen und Schüler wird als Compacting bezeichnet. Um Compacting einzusetzen, stehen verschiedene Methoden zur Verfügung, die unter anderem Winebrenner und Brulles (2018; deutsche Übersetzung einer früheren Auflage: Winebrenner, 2007) beschreiben.

Ein Beispiel für Compacting ist die Methode „Das Schwierigste zuerst“ (Winebrenner, 2007, S. 35). Diese Methode ist sehr flexibel einsetzbar, da sie im Rahmen von ohnehin geplanten Übungsphasen angewendet werden kann. In einer Reihe von Übungsaufgaben, die die Schülerinnen und Schüler schriftlich in Einzelarbeit bearbeiten sollen, kennzeichnet die Lehrkraft die jeweils schwierigsten Aufgaben

mit einem Sternchen. Alle Schülerinnen und Schüler, die glauben, dass sie diese schwierigsten Aufgaben bereits gut schaffen können, dürfen mit diesen Aufgaben beginnen. Wenn ihnen die Erledigung dieser Aufgaben tatsächlich gut gelingt und sie sie fehlerfrei und gut nachvollziehbar aufschreiben und der Lehrkraft vorlegen können, müssen sie die einfacheren Übungsaufgaben anschließend nicht mehr bearbeiten. Da sie nun schneller fertig sein werden als der Rest der Klasse, bleibt ihnen Zeit für eine (am besten selbstständig gewählte) Enrichmentaktivität. Wichtig dabei ist, dass diese Aktivität tatsächlich als herausfordernd und interessant empfunden wird und nicht etwa als stupide „Mehrarbeit“ oder gar Bestrafung für schnelles Lernen. Für diese Arbeitsphase müssen zuvor Regeln vereinbart werden, damit der Aktivitätswechsel reibungslos verläuft und die Mitschülerinnen und Mitschüler nicht gestört werden.

Das selbstständige Arbeiten in dieser Enrichmentphase ist ebenfalls etwas, das mit den Schülerinnen und Schülern fortlaufend erarbeitet werden muss, da selbstständiges Lernen zwar hoch effektiv sein kann, aber anspruchsvoll und voraussetzungsreich ist. So benötigen die Schülerinnen und Schüler bestimmte kognitive und metakognitive Strategien, Strategien der Motivationsregulation und die Fähigkeit, sich die eigene Zeit selbst gut einzuteilen, um gewinnbringend selbstständig zu arbeiten. Diese Fähigkeiten sind prinzipiell gut trainierbar (Fischer & Fischer-Ontrup, 2007; Stoeger & Ziegler, 2005a, 2005b, 2010), Studien zeigen aber, dass auch Hochbegabte diese Strategien häufig nicht spontan einsetzen, sondern genauso wie andere Schülerinnen und Schüler auch ein Training dafür benötigen (Stoeger & Sontag, 2012).

4.3 Möglichkeiten der inneren Differenzierung im Rahmen von Gruppenbildung und Kooperativen Lernformen

In jeder Schulklasse findet sich eine breite Streuung von Fähigkeiten und Leistungsständen. Eine Möglichkeit, damit umzugehen, besteht darin, die Schülerinnen und Schüler hin und wieder in Gruppen aufzuteilen. Dabei können die Schülerinnen und Schüler entweder in leistungsheterogene Gruppen (leistungstärkere und leistungsschwächere in einer Gruppe) oder in leistungshomogene Gruppen (die Gruppenmitglieder sind auf einem ähnlichen Leistungsstand) eingeteilt werden. In leistungsheterogenen Gruppen können die Stärkeren den Schwächeren helfen; dieses Modell kann soziale Lernprozesse unterstützen, fördert in der Regel die Stärkeren jedoch nicht besonders in fachlicher Hinsicht. Nicht überraschend, ist die Zusammenarbeit in heterogenen Gruppen bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern meist nicht sehr beliebt; sie präferieren stattdessen die Zusammenarbeit mit anderen ähnlich Begabten (Matthews, 1992).

Bei leistungshomogener Gruppenbildung eröffnen sich Möglichkeiten für die innere Differenzierung (Wellenreuther, 2011): So kann eine Gruppe aus denjenigen Schülerinnen und Schülern gebildet werden, die wesentliche Inhalte einer Einheit

bereits gut verstanden haben, aber noch Übung und Festigung benötigen; diese Gruppe kann selbstständig von der Lehrkraft vorbereitete Übungsaufgaben bearbeiten. Eine weitere Gruppe umfasst solche Schülerinnen und Schüler, die noch nicht sinnvoll selbstständig üben können, weil sie grundlegende Inhalte noch nicht sicher verstanden haben; dieser Gruppe kann sich die Lehrkraft mit erneuten Wiederholungen widmen. Schließlich befinden sich in einer dritten Gruppe diejenigen, die bereits ein sicheres Verständnis aufgebaut haben und von weiteren Übungen nicht mehr profitieren würden; diese Gruppe kann in der verfügbaren Zeit ein weiterführendes Enrichmentprojekt bearbeiten.

Neben einer reinen Gruppenbildung bieten auch die kooperativen Lernmethoden, also Methoden, bei denen die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen relativ selbstständig zusammenarbeiten, Potenzial für die integrierte Förderung Hochbegabter. Kooperative Methoden sind wichtige Bestandteile eines lernwirksamen Unterrichts; sie zählen zu den empirisch am besten untersuchten Unterrichtsmethoden (Kunter & Trautwein, 2013). Aus Metaanalysen ist bekannt, dass kooperative Lernformen im Vergleich zu regulärem Unterricht zu deutlichen Lernzuwächsen und Motivationsgewinnen führen (Kyndt et al., 2013). Die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist dabei, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei der Teamarbeit tatsächlich einbringen, und dass die Motivation aufrechterhalten wird, indem soziales Faulenzen von Gruppenmitgliedern und Trittbrettfahrer-Effekte vermieden werden. Hierfür sind vor allem zwei zentrale Prinzipien von Bedeutung: (1) Wechselseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder: Die Aufgabe kann nur gelingen, wenn alle einen Beitrag leisten. (2) Individuelle Verantwortlichkeit für das Gelingen der Gruppenarbeit: Es wird offenbar, was jeder Einzelne beigetragen hat.

Für den Unterricht mit Hochbegabten heißt das, dass die zu bearbeitenden Aufgaben hinreichend komplex und anspruchsvoll sein müssen, damit sie der Nutzen einer gemeinsamen Arbeit überzeugen kann. Zugleich ist es wichtig, dass die anderen Gruppenmitglieder auch einen relevanten Beitrag leisten können. Diese Bedingungen sind in der Praxis oft nicht erfüllt, insbesondere dann, wenn die Gruppenzusammensetzung entweder zufällig oder aber von der Lehrkraft bewusst leistungsheterogen gestaltet wird. In letzterem Fall erwartet die Lehrkraft zuweilen explizit vom hochbegabten Schüler, dem Rest der Gruppe zu helfen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass Gruppenarbeit bei Hochbegabten oft nicht beliebt ist (French, Walker & Shore, 2011). Sie erleben die Kooperation dann als nicht gewinnbringend, und haben den Eindruck, ohnehin selbst die Arbeit für die Gruppe erledigen zu müssen (Coleman & Gallagher, 1995; Ramsay & Richards, 1997). Weder die erhofften positiven Effekte für das soziale Lernen noch für kognitive Lernprozesse stellen sich dann für hochbegabte Schülerinnen und Schüler ein. Heterogene Gruppenbildung scheint für die Effektivität der kooperativen Arbeit und den Lerngewinn somit nicht hilfreich zu sein (Fuchs, Fuchs, Hamlett & Karns, 1998). Die in einer Studie von Diezmann und Watters (2001) untersuchten hochbegabten Schülerinnen und Schüler arbeiteten jedoch durchaus gerne kooperativ im Ma-

thematikunterricht; tatsächlich schienen in dieser Studie die oben beschriebenen Prinzipien für lernwirksame Gruppenarbeit auch für die Hochbegabten verwirklicht (schwierige Aufgaben, ebenfalls hochbegabte Lernpartner).

5. Fazit

Die Unterrichtsrealität ist für hochbegabte Schülerinnen und Schüler an Regelschulen allzu häufig noch unbefriedigend; sie erleben chronische Unterforderung und können ihre Lernbedürfnisse oft nur außerhalb der Unterrichtszeit – etwa in Nachmittags- oder Ferienangeboten – befriedigen. Alternativ können sie eine Klassenstufe überspringen, ein Frühstudium beginnen oder auf eine Spezialschule wechseln. Jedoch bietet auch der Unterricht in üblicherweise sehr leistungsheterogenen Regelklassen viele Möglichkeiten der Differenzierung, die bisher oft nicht ausgeschöpft werden. Für Lehrkräfte ist dies ohne Zweifel eine sehr anspruchsvolle und oftmals überfordernde Aufgabe. Benötigt werden hierfür entsprechende Fortbildungen und mehr evidenzbasierte, praxistaugliche Materialien und Methoden. Die Forschungs- und Entwicklungsprojekte, an denen im Rahmen des Bundesländer-Programms zur Förderung leistungsstarker und potenziell leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler (Forschungsverbund LemaS) Schulen mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zusammenarbeiten, werden in den kommenden Jahren hier wichtige Entwicklungsarbeiten leisten.

Literatur

- Brandtstädter, J. (2007). Konzepte positiver Entwicklung. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch* (S. 681–723). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brüning, L. & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Burns, M. K., Appleton, J. J. & Stehouwer, J. D. (2005). Meta-analysis of response-to-intervention research: Examining field-based and research-implemented models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 381–394. DOI: <https://doi.org/10.1177/073428290502300406>
- Coleman, M. R. & Gallagher, J. J. (1995). The successful blending of gifted education with middle schools and cooperative learning: Two studies. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(4), 362–384. DOI: <https://doi.org/10.1177/016235329501800402>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Diezmann, C. M. & Watters, J. J. (2001). The collaboration of mathematically gifted students on challenging tasks. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(1), 7–31. DOI: <https://doi.org/10.1177/016235320102500102>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, Ch., Reuman, D., Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-envi-

- ronment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90–101. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Fischer, C. & Fischer-Ontrup, C. (2007). Strategies of self-regulated learning in gifted education. In K. Tirri & M. Ubani (Hrsg.), *Holistic education and giftedness* (S. 298–308). Helsinki: University of Helsinki.
- French, L. R., Walker, C. L. & Shore, B. M. (2011). Do gifted students really prefer to work alone? *Roeper Review*, 33(3), 145–159. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580497>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. Hamlett, C. L. & Karns, K. (1998). High-achieving students' interactions and performance on complex mathematical tasks as a function of homogenous and heterogeneous pairings. *American Educational Research Journal*, 35, 227–267. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312035002227>
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In T. Macfarlane & T. Stambaugh (Hrsg.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce Van Tassel-Baska* (S. 61–80). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Gronostaj, A. & Vock, M. (2014a). Effekte schulischer Begabtenförderung. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungspsychologie des Talents* (S. 427–440). Bern: Huber.
- Gronostaj, A. & Vock, M. (2014b). Akzeleration der Schullaufbahn. In A. B. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 191–206). Münster: Waxmann.
- Gronostaj, A., Werner, E., Bochow, E. & Vock, M. (2016). How to learn things at school you don't already know – Experiences of gifted grade skippers in Germany. *Gifted Child Quarterly*, 60, 31–46. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986215609999>
- Grosche, M. & Vock, M. (2018). Inklusion. In D. H. Rost, J. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 260–268). Weinheim: Beltz.
- Grosche, M. & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 254–269. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Heller, K. A., Perleth, Ch. & Hany, E. A. (1994). Hochbegabung – ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema. *Einsichten – Forschung der Ludwig-Maximilians-Universität München*, 1, 18–22.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hootstein, E. (1998). *Differentiation of instructional methodologies in subject-based curricula at the secondary level*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium.
- Huber, Ch. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 312–322.
- Jennek, J., Gronostaj, A. & Vock, M. (2018). Wie Lehrkräfte im Englischunterricht differenzieren. Eine Re-Analyse der DESI-Videos. *Unterrichtswissenschaft*, 47(1), 99–116. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0027-7>

- Johnsen, S. K., Parker, S. L. & Farah, Y. N. (2015). Providing services for students with gifts and talents within a Response-to-Intervention framework. *Teaching Exceptional Children*, 47(4), 226–233. DOI: <https://doi.org/10.1177/0040059915569358>
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133–149. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Matthews, M. (1992). Gifted students talk about cooperative learning. *Educational Leadership*, 50, 48–50.
- Meyer, H. (2013). *Was ist guter Unterricht?* (9. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor. DOI: <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000170>
- Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnose, Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe. DOI: <https://doi.org/10.17104/9783406653346>
- Ramsay, S. G. & Richards, H. C. (1997). Cooperative learning environments: effects on academic attitudes of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 41, 160–169. DOI: <https://doi.org/10.1177/001698629704100405>
- Rasmussen, F. (2006). *Differentiated instruction as a means for improving achievement as measured by the American College Testing*. Unpublished doctoral dissertation, Loyola University of Chicago School of Education, Chicago.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hébert, T., Plucker, J., ... Smist, J. M. (1993). *Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study (RM 93106)*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Robinson, A., Shore, B. & Enerson, D. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Stanley, J. C. (2000). Helping students learn only what they don't already know. *Psychology, Public Policy, and Law*, 6, 216–222. DOI: <https://doi.org/10.1037/1076-8971.6.1.216>
- Stoeger, H. & Sontag, C. (2012). How gifted students learn: A literature review. In A. Ziegler, C. Fischer, H. Stoeger & M. Reutlinger (Hrsg.), *Gifted education as a lifelong challenge. Essays in honour of Franz J. Mönks* (S. 315–336). Münster: LIT.
- Stoeger, H. & Ziegler, A. (2005a). Individual promotion of gifted students in the classroom through self-regulated learning: Results of a training study on homework behavior. *Gifted and Talented International*, 20, 7–19. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.2005.11673449>
- Stoeger, H. & Ziegler, A. (2005b). Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted mathematics underachievers. *International Education Journal*, 6, 261–271.
- Stoeger, H. & Ziegler, A. (2010). Do pupils with differing cognitive abilities benefit similarly from a self-regulated learning training program? *Gifted Education International*, 26, 110–123. DOI: <https://doi.org/10.1177/026142941002600113>
- 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, 3–54. DOI: <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (Eds.) (2019). *The psychology of high performance: Developing human potential into domain-specific talent*. Washing-

- ton, DC: American Psychological Association. DOI: <https://doi.org/10.1037/0000120-000>
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39, 77–87. DOI: <https://doi.org/10.1177/001698629503900204>
- Tomlinson, C. A. (2014). Differentiated instruction. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Hrsg.), *Critical issues and practices in gifted education* (S. 197–210). Waco, TX: Prufrock Press.
- Vock, M. & Jurczok, A. (2019). Hochbegabte Kinder erkennen und fördern – Was sagt die Forschung? In DGhK (Hrsg.), *Gesichter von Hochbegabung. Die Vielfalt von Begabungen und Talenten* (S. 13–46). Frankfurt: Info 3 Verlag.
- Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2007). *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wellenreuther, M. (2011). *Forschungsbasierte Schulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Westphal, A., Gronostaj, A., Vock, M., Emmrich, R. & Harych, P. (2016). Differenzierung im gymnasialen Mathematik- und Deutschunterricht – vor allem bei guten Diagnostiker/innen und in heterogenen Klassen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 131–148.
- Winebrenner, S. (2007). *Besonders begabte Kinder in der Regelschule fördern – Praktische Strategien für die Grundschule und Sekundarstufe 1*. Donauwörth: Auer.
- Winebrenner, S. & Brulles, D. (2018). *Teaching gifted kids in today's classroom: Strategies and techniques every teacher can use*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Wygotski, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.

Zur Entwicklung leistungsfördernder Schulkulturen

1. Schulische Leistungen

Konzepte und Praktiken der gezielten Leistungs- bzw. Begabungsförderung in Schulen zielten lange Zeit auf einzelne, vorab als besonders leistungsfähig bzw. als „(hoch-)begabt“ eingeschätzte Schüler*innen ab. Hierbei wurde in der Regel auf bereits gezeigte schulische Leistungen, etwa in Form erbrachter Zensuren, Bezug genommen. Primär wurden folglich Schüler*innen adressiert, denen es im Rahmen des jeweils üblichen Unterrichtsformats quasi als „Eigenleistung“ gelang, positiv auffallende Leistungen zu erbringen. Es wurde somit von der Performanz auf spezifisches Potenzial zum Zeigen (noch) höherer schulischer Leistungen rückgeschlossen und die entsprechenden Kinder und Jugendlichen erhielten Zugang zu spezifischen Programmen, die dies zukunftsbezogen wahrscheinlicher machten. Eine erfolgreiche Transformation von Potenzial in gezeigte schulische Leistung bildete somit Ziel und Programm solcher Maßnahmen, zugleich aber auch die Zugangsbedingung. Letztlich handelte es sich um reifizierende Strategien.

Die hierin enthaltene Annahme, nur Kinder und Jugendliche denen es gelingt, in gängigen Unterrichtsformaten und pädagogischen Settings von Schulen hervorragende Leistungen zu erbringen, seien hochbegabt, erwies sich schnell als unzureichend. Im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen, hiermit verbundener Wissensentwicklungen (bspw. Roth, 1969) und verschiedener mehrfaktoriell bzw. systemisch angelegter Modelle von Begabung fanden die Umfeldbedingungen der Transformation von Potenzialen in (schulische) Leistungen stärkere Aufmerksamkeit (u. a. Heller, 2001). Diese Modelle unterliegen explizit dem Ziel, Begabungen stärker in der Breite zu erkennen. Parallel etablierten sich in der schulischen Praxis unterschiedliche Nominierungspraktiken von Kindern und Jugendlichen zu spezifischen Programmen, zumeist durch Lehrpersonen. In entsprechenden Praxisforen häufig benannte Merkmale wie etwa das Lesen nicht „altersgemäßer“ Literatur, was schlicht die Verfügbarkeit der entsprechenden Literatur voraussetzt, oder ein ausgeprägtes Allgemeinwissen, das nicht nur ein wissensförderliches, sondern auch ein soziokulturell „passendes“ soziales Umfeld voraussetzt, sind prägnante Beispiele für eine habituelle Überformung systemischer Verständnisweisen von „Begabung“ in den schulnahen Konzeptionen und Praktiken. Wie sich unter anderem an der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft in separativen Begabtenklassen und -schulen zeigt, profitierten und profitieren denn auch bis in die Gegenwart von diesen etablierten Praktiken primär Schüler*innen aus sozial privilegierten Familien entlang eines spezifischen monohabituellen Musters, nämlich vor allem einsprachig sozialisierte Jungen aus Familien mit ausgeprägtem öko-

nomischen, kulturellen und sozialen Kapital (Stamm, 2009, 2014; Horvath, 2014; Böker & Horvath, 2018; Weigand, 2014, 2018). Es ist folglich das explizite und implizite Innenleben der Bildungsinstitutionen, welches sich als relevant für die Identifikation von Begabungen und deren Transformation in schulische Leistung erweist.

Auch Testinstrumente zur „Feststellung“ von Begabung sind diesbezüglich keineswegs neutral oder absolut. Vielmehr sind darin mehrstufige Übersetzungsleistungen der vieldeutigen Zielvariable „Begabung“ hin zu konkreten Konstrukten enthalten, die als einer Testung zugänglich verstanden werden (Egbert, 2018). Sie sind im weiteren Verlauf der Anwendung effektvolle Aktanten für Prozesse der Anerkennung und der Entfaltung von Potenzialen Einzelner, was insbesondere hinsichtlich protonormalistischer Dispositive wie z. B. einer implizit hinterlegten Einsprachigkeit als Norm mit diskriminierenden Effekten einhergeht.

Die Leistungsfähigkeit von Kindern wird allerdings nicht nur in diesem spezifischen Feld, sondern im deutschen Bildungssystem insgesamt vorwiegend milieugebunden in den Blick genommen und es gelingt hierzulande weiterhin im Ganzen nur begrenzt, in der Schule kritisch-reflexiv mit sozialen Disparitäten umzugehen (Edelstein, 2006). Darauf verweisen besonders deutlich die Studien zur ethnisch bestimmten institutionellen Diskriminierung und der Befund, dass Kinder in Armutslagen im schulischen Übergang zur Sekundarstufe weiterhin auffallend häufig in Schulformen mit niedrigen Bildungsgängen empfohlen werden (Gomolla & Radtke, 2007; Solga & Dombrowski, 2009; Maaz, Baumert & Trautwein, 2011).

Davon ausgehend, dass Akteur*innen in Schulen bei der Frage nach Potenzialen nicht aktiv und bewusst Strategien der Herstellung und Verstärkung von Bildungsungleichheiten oder der direkten Diskriminierung verfolgen, lässt sich nun annehmen, dass diese Befunde nicht mit dem Handeln der Einzelnen zu erklären sind, sondern – soviel kann vorweggenommen werden – deren Haltungen und Handlungen in die schulischen Kulturen und institutionellen Systembedingungen von Schulen verstrickt sind. Weiterentwicklungen in Richtung leistungsfördernder Schulkulturen in der Breite, wie sie im Projekt „Leistung macht Schule“ („LemaS“; BMBF, 2018) angezielt sind, erfordern somit einen größeren gedanklichen Rahmen als nur das Handeln Einzelner – nämlich einen institutionenkritischen Blick.

Es gilt folglich zunächst genauer zu klären, in welcher Weise schulische Leistungen durch schulstrukturelle Bedingungen kontextualisiert sind. Denn Schulen agieren nicht unabhängig von den gesetzlichen und schulorganisatorischen Bedingungen und Politiken, die mit schulformspezifischen Aufträgen verbunden sind. In Schulen gezeigte Leistungen von Schüler*innen können somit prinzipiell keine „objektiven“ Werte sein, sondern liegen unweigerlich im schulisch vorstrukturierten Rahmen der hier geltenden Regularien, Normen und Organisationsformen. Auch in schulischen Leistungserhebungen und -rückmeldungen gerät zwangsläufig nur das in den Fokus, was in der jeweiligen Schulform als Leistung anerkannt wird und ist vorstrukturiert dadurch, wie diese Leistungen erhoben und kommuniziert

werden. Diese Praktiken und Zusammenhänge sind allerdings durch verschiedene Faktoren institutionell begrenzt – allem voran schulformspezifischen Curricula. Je begrenzter curriculare Rahmungen, umso ungleich schwieriger ist es für Einzelne, Bildungserfolge in Form von hohen Leistungen zu erbringen und Lehrpersonen von den eigenen Potenzialen zu überzeugen. Auch institutionell geprägte und vermittelte Normalitätsvorstellungen spielen hier eine Rolle (Bräu, 2015; Gomolla, 2012).

Schulische Leistungsbeurteilungen sind damit insgesamt notwendig zirkulär, denn sie unterliegen einem von der Schule als Institution bzw. durch die Bildungsadministration bestimmten Rahmen. Anders gesagt: was in Schulen als herausragende Leistung „erkannt“ wird und was nicht, bestimmt die Schule innerhalb der von ihr selbst definierten Kriterien. Zugleich jedoch ist die Schule der zentrale institutionelle Ort für die Entfaltung von Potenzialen der Einzelnen, auf den Kinder und Jugendliche entsprechend angewiesen sind. Das dort realisierte unterrichtliche und schulische Angebot unterliegt der selbstverständlichen Zielsetzung, allen gleichermaßen Bildung und damit die Transformation von Potenzialen in gezeigte (schulische) Leistungen zu ermöglichen. Es ist somit wirkmächtig für die Möglichkeiten der Einzelnen, Leistung zu zeigen – und es setzt die Unterstellung von Bildsamkeit und Potenzialen voraus.

Dieser zunächst schlicht klingende Gedanke stellt vor allem die bis heute in fast allen Bundesländern übliche Aussonderung einzelner Kinder aus dem allgemeinen Schulsystem noch *vor* Schulbeginn grundlegend in Frage, denn hier wird Kindern prognostisch schulische „Minderleistung“ attestiert und die hier zum Einsatz kommenden, nachweislich diskriminierenden diagnostischen Verfahren unterliegen eng gesteckten und machtvollen Vorstellungen gesellschaftlicher Normalität (Kottmann, Miller & Zimmer, 2018; Boger, 2019).

Beim Übergang in die Sekundarstufe eines gegliederten Schulsystems wird erneut prognostisch argumentiert und auf dieser Basis in den unterschiedlichen Schulformen jeweils angepasste Allgemeinbildung zur Verfügung gestellt, sodass sich pointiert sagen lässt: Schulische Selektion erfolgt in einem vertikal gegliederten Schulsystem nicht *obgleich* allen Schüler*innen Allgemeinbildung zur Verfügung gestellt wird, sondern gerade *durch* differenziell organisierte Allgemeinbildung, wobei gerade die Unterschiedlichkeit der Bildungsgänge für die Einordnung in soziale Hierarchien und die Festigung von Bildungsungleichheit bedeutsam ist (Pollmanns, 2018; Heinrich, 2001).

Diese Ausgangslage ist mit Blick auf den zunehmenden Anteil an Kindern in Armutslagen (Laubstein, Holz & Seddig, 2016) sowie die mehrsprachige Sozialisation und die kulturell hybriden Identitäten einer wachsenden Zahl an Kindern und Jugendlichen für die Entwicklung leistungsfördernder Schulkulturen hochbedeutsam. So wurde gezeigt, dass Lernangebote und spezifische Fördermaßnahmen für Schüler*innen, deren Familie eine Migrationsgeschichte aufweist, primär an Vorannahmen über Lerndefizite anknüpfen und nicht an Potenzialen und Talenten (Gomolla, 2012). Auch werden Eltern, wenn sie bedingt durch Migration geringes

Wissen über das komplexe deutsche Bildungssystem aufweisen, häufig niedrige Erwartungen an die Bildungsabschlüsse ihrer Kinder unterstellt (Sievert, Slupina & Klingholz, 2012).

Im schulischen Verlauf gehen diese strukturellen Ordnungen mit Subjektivierungsprozessen der betroffenen Kinder und Jugendlichen als leistungsschwach und benachteiligt einher (Pfahl & Powell, 2016). Umgekehrt haben auch Diagnosen von Kindern und Jugendlichen als „hochbegabt“ subjektivierende Effekte (Seitz, Pfahl, Steinhaus, Rastede & Lassek, 2016, S. 24), die einerseits biografische Selbstentwürfe prägen (Wegrzyn, 2018) und andererseits damit einhergehen, dass ihnen vielfach mit automatischen Assoziationen und Vorurteilen begegnet wird (Matheis, Eulberg, Hagelauer & Preckel, 2019; Hoyer, Haubl & Weigand, 2014). Eingelagert in ontologisierend angelegte Praktiken der Begabungsförderung wird dies durch subjektive Theorien auf Seiten von Lehrpersonen bestärkt, die vermeintlich „hochbegabte“ Kinder aufgrund von deren Unzufriedenheit und Sensibilität als förderwürdig adressieren (Margolin, 2018). Alles in allem bleibt somit zu resümieren, dass Begabung und Leistung mit Logiken des Begabens (Seitz et al., 2016) und in der Folge der Subjektivierung im Sinne von ‚doing subject‘ (Ricken, 2018) hinterlegt sind. Dass ein dynamisches, transaktional charakterisiertes Begabungsverständnis die weiteren Ausführungen determiniert, liegt insofern auf der Hand.

Aus den Befunden und Überlegungen erwächst aus unserer Sicht eine spezifische Verantwortung für die Konzeption leistungsfördernder Schulkulturen im Lichte wachsender gesellschaftlicher Diversität. Eine spezifische Ambivalenz, die es im Projekt LemaS daher fortlaufend zu reflektieren gilt, ist die Reifizierungsproblematik. Denn zum Auftrag gehört es, leistungsfördernde und an Potenzialen ausgerichtete Schulkulturen auch mit Augenmerk auf Kinder zu entwickeln, die bislang kaum von entsprechenden Maßnahmen profitierten bzw. besonders häufig von *underachievement* betroffen waren (West & Pennell, 2003). Eine diesbezügliche gedankliche Konstruktion von „Risikogruppen“ bzw. „Risikokindern“ wäre allerdings ambivalent, denn gerade diese Wahrnehmung verstellt oftmals den Blick auf Potenziale (Stamm, 2014), wie u. a. aus den Forschungsarbeiten zum „stereotype threat“ und negativer Leistungsbeeinflussung (Martiny & Götz, 2011) bekannt ist.

Insbesondere Mikroprozesse, das gedankliche und kommunikative „Herstellen“ von Potenzialen und Leistungen in der Schule, sind damit ein wichtiges Forschungsdesiderat, das von uns aufgegriffen wird und in den dringend notwendigen Erkenntnisgewinn zu gelingender Schulentwicklung in Richtung leistungsfördernder Schulkulturen unter den Bedingungen gesellschaftlicher Diversität eingebettet ist.

2. Schulkulturelle Bedingungen leistungsfördernder Schulentwicklung

Zu den konkreten Realisierungsmöglichkeiten eines an Potenzialen ausgerichteten Unterrichts und Schullebens mit Schüler*innen ganz unterschiedlicher Lebenslagen, Fähigkeitsprofilen, Interessen und Stärken liegen bislang nur wenige Studien vor und es ist diesbezüglich entsprechend weiterhin ein breites Forschungsdesiderat zu attestieren (Steenbuck, Quitmann & Esser, 2011; Seitz et al., 2016).

Ausgangspunkt der von uns im Projekt LemaS avisierten Stärkung leistungsfördernder Schulkulturen ist die Annahme, dass produktive Schulentwicklungsprozesse auf diskursiv verhandelte Wertorientierungen der beteiligten Akteur*innen angewiesen sind, um ein zielgerichtetes reflektiertes Agieren zu ermöglichen (Feldhoff, 2017; Booth & Ainscow, 2017; Hackl, 2011). Wir verbinden diese Ausrichtung mit einem pädagogisch reflektierten Leistungsverständnis (Weigand, 2011), das die Dimension gezeigter Leistung mit der Persönlichkeitsentwicklung verknüpft und damit den schulfachbezogenen Rahmen übersteigt (Gardner, 2002; Sternberg, 2011). Leistung bezieht dabei auch Aspekte der gesellschaftlichen Verantwortung und grundlegende Bildungsziele wie Mündigkeit, personale Gerechtigkeit, Demokratiefähigkeit, Moralität, Glück und gelingendes Leben mit ein (Hoyer, 2012).

Neben anderen in Schulen tätigen Professionellen wie Sozialpädagog*innen und pädagogischen Fachkräften sind vor allem Lehrpersonen in diesem Prozess zentrale Akteur*innen und ihre Orientierungen, Einstellungen und Haltungen bedeutsam, um Prozesse der Selbstreflexion sowie die Entwicklung und Pflege einer geteilten Lern- und Beziehungskultur in der Schulgemeinschaft zu ermöglichen (Weigand, Hackl, Müller-Oppliger & Schmid, 2014). Gemeinsam getragene Anerkennungskulturen in Schulen, die in Leitbildern gefasst und im Kollegium sowie mit Eltern und Schüler*innen diskursiv verhandelt werden können, sind damit Gelenkstellen für die Entwicklung leistungsfördernder Schulkulturen. Auf dieser Basis kann dann nach der Aktivierung von Potenzialen im innerschulischen und außerschulischen Umfeld von Kindern und Jugendlichen gefragt werden. Besonderes Augenmerk fällt dabei dem reflexiven Verhandeln von Diversität in der Schüler*innenschaft in Bezug auf (potenzielle) Leistungsfähigkeit zu.

Solche kulturellen Veränderungen verlaufen in komplexen Systemen nur selten „geradlinig“ (Streich, 1997), vielmehr wird ihnen häufig zunächst ablehnend begegnet. Dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig ein Scheitern von Schulentwicklung, vielmehr kann dies auch zu einem produktiven Wendepunkt werden, auf dessen Basis sich ein (erstes) Ausprobieren schulischer Neuerungen ergeben kann, das dann zu der Entwicklung von Akzeptanz und einer sukzessiven Integration der schulischen Veränderungen führt (Streich, 1997, S. 15). Die individuellen und die kontextuellen Bedingungen von Schulentwicklung bedingen sich damit rekursiv. Das Moment, das diesen Prozess moderiert, ist die Irritation pädagogischer Handlungsroutinen, denn mit der Entwicklung leistungsfördernder Schulkulturen werden Deutungs- und Problematisierungsweisen eines bisher eng gefassten Be-

gabungs- und Leistungsverständnisses etwa durch eine Veränderung schulischer Handlungsrountinen infrage gestellt (Böker & Horvath, 2018). Leistungsfördernde Schulentwicklung impliziert für die Akteur*innen vor Ort insofern ein Sich-Einlassen auf strukturell determinierte Ungewissheiten, ein Sich-Aussetzen den beruflichen Anforderungen sowie die reflexive Verarbeitung dieses Prozesses. Damit beginnt leistungsfördernde Schulentwicklung bei den Handlungsoptionen jeder einzelnen Person.

Die angestrebte Etablierung einer leistungsfördernden Schulkultur fällt dabei mit Blick auf die zunehmende Diversifizierung der Schule (insbesondere durch den Wandel von der Halbtags- zur Ganztagssschule) für die Akteur*innen insgesamt in eine Situation zunehmender Komplexität der Anforderungen und veränderter Rollenwahrnehmung innerhalb des Schulteam. Schulentwicklungs- und Professionalisierungsprozesse stehen folglich nicht unverbunden nebeneinander, sondern bedingen sich wechselseitig (Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos, 2011). Auch Denkweisen und handlungsleitende Orientierungen von Lehrpersonen werden im institutionellen Kontext der Schule und der Schulform erworben und sie sind entsprechend geprägt von gewachsenen, sozial geteilten Praktiken, Regeln und Prinzipien (Asbrand, 2013). Alternative Denk- und Handlungsweisen bezogen auf unterrichtliche und pädagogische Praktiken müssen daher anschlussfähig an diese Diskurse sein. Um einen kontinuierlich geführten, auf die konkreten Handlungspraktiken bezogenen reflexiven Dialog abzusichern, bedeutet dies, dass die Entwicklung leistungsfördernder Schulkulturen in den Schulgemeinschaften der einzelnen Schulen als kontinuierlicher Kommunikations- und Vermittlungsprozess zwischen den Akteur*innen verstanden wird, der von Seiten der Wissenschaft einerseits klare inhaltliche Impulse und andererseits respektvolle Moderation der eigendynamischen Entwicklungsprozesse in den Schulen erfordert.

Unter Schulkulturen verstehen wir somit zusammenfassend symbolische, sinnstrukturierte Ordnungen, die von den schulischen Akteur*innen in der Auseinandersetzung mit äußeren Strukturvorgaben und möglichen Widersprüchen konkret ausgestaltet werden und zu verhandeln sind (Helsper, 2008).

3. Schulstrukturelle Bedingungen leistungsfördernder Schulentwicklung

Indikator für gelungene Schulentwicklungsprozesse ist die Schulqualität. In einem ersten Schritt gilt es somit, sich darauf zu verständigen, was eine leistungsfördernde Schule qualitativ auszeichnet, um in einem zweiten Schritt zu fragen, wie leistungsfördernde Schulqualität erreicht werden kann. Ohne die Klärung beider Fragen bleiben alle Bemühungen zur Entwicklung eines qualitativ guten Bildungssystems und qualitativ guter Schulen notwendig auf der Strecke (Steffens, Maag Merki & Fend, 2017, S. 17). Die Bestimmung der Qualität leistungsfördernder

Schulen ist folglich eine Kernfrage der wissenschaftlichen Bemühungen zum Projekt „LemaS“.

Unter Rückgriff auf ein schulkulturtheoretisch erweitertes Governanceverständnis und die etablierten Modelle der Schulentwicklung (Booth & Ainscow, 2017; Fend, 2008; Rolff, 2007) plädieren wir dafür, diese Ansätze der Schulentwicklung nicht als konfligierend, sondern vielmehr als komplementär zu betrachten; denn Schulentwicklungsprozesse sind eingebettet in ein ausdifferenziertes und sich rekursiv bedingendes Mehrebenensystem, in welchem die Impulse leistungsfördernder Schulentwicklung auf unterschiedliche Vollzugebenen übersetzt werden. Um sowohl der Systemlogik als auch der Binnenlogik von Bildungsinstitutionen, mit denen leistungsfördernde Bildungsprozesse hinterlegt sind, Rechnung zu tragen (Dietrich, 2019, S. 53), wurden diese Überlegungen in ein heuristisches Strukturmodell überführt, welches die komplexe und plurale Struktur leistungsfördernder Schulentwicklung und ihre Verfasstheit sowohl für empirische Analysen als auch für praktische Schulbegleitungsprozesse handhabbar macht. Hierfür verknüpfen wir die Struktur des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung (Rolff, 2007) mit kulturtheoretisch informierten governancebezogenen Erkenntnissen (Dietrich, 2019) und konzeptionellen Entwicklungen des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) (s. Abb. 1).

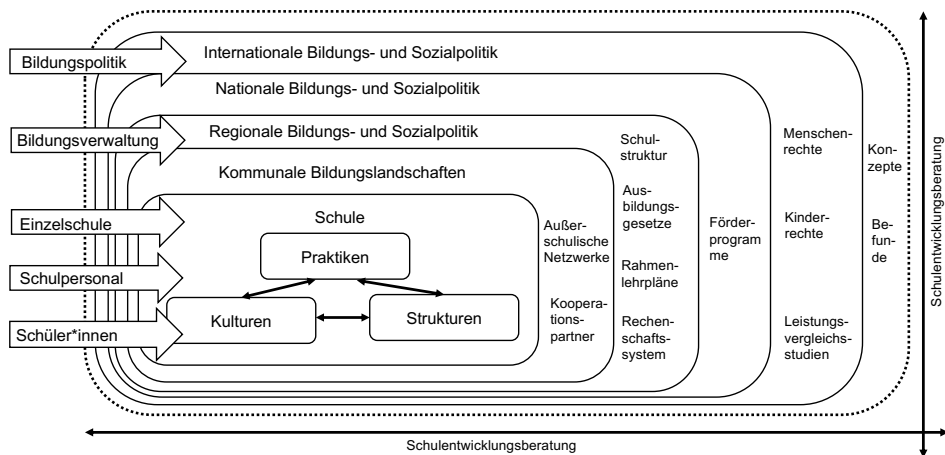


Abbildung 1: Mehrebenensystem leistungsfördernder Schulentwicklung (nach Booth & Ainscow, 2017; Dietrich, 2019; Fend, 2008; Maag Merki, Langer & Altrichter, 2014; Rolff, 2007).

Die mikrosoziologische Perspektive auf Schule weist darauf hin, dass in Schulentwicklungsprozessen die Handlungen der einzelnen schulischen Akteur*innen und damit die Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschule selbst in den Blick zu nehmen sind. Insbesondere mit einem Fokus auf die Entwicklung von Schulkultur impliziert dies, Wertvorstellungen, Haltungen, Handlungen und Interaktionen der

schulischen Akteur*innen in Schulentwicklungsprozessen aufzugreifen – nicht zuletzt, da hierin auch ein Erklärungsansatz für mögliche Widerstände in Schulentwicklungsprozessen zu sehen ist. Leistungsfördernde Schulentwicklung im Kontext der Einzelschule muss daher letztlich auf allen Ebenen in den drei Dimensionen der pädagogisch-didaktischen Praktiken (Unterrichtsentwicklung) realisiert werden, also auch der schulkulturell verhandelten Werte und Orientierungen sowie der innerschulischen und überschulischen Strukturen (Booth & Ainscow, 2017; Rolff, 2007).

Die hier skizzierte stärker integrierte Perspektive auf leistungsfördernde Schulentwicklung der Einzelschule zeigt weiterführend auf, dass Transformationsprozesse vonnöten sind, die neben der Rolle der schulischen Akteur*innen, des Unterrichts und der Organisation auch die Kooperationsstrukturen im schulischen Ganztags und die besondere Rolle des Schulleitungshandelns berücksichtigen. Schulleitungen sind in diesem Prozess „Change Agents“, die ihr professionelles Handeln entsprechend ausrichten. Ohne die Unterstützung der Schulleitung, die durch ihre strategisch wichtige Position Schulentwicklungsprozesse moderieren und vermitteln kann, ist es kaum möglich, leistungsfördernde Entwicklungsprozesse an Schulen erfolgreich umzusetzen (Holtappels, 1995, S. 340; Feldhoff, 2017). Insbesondere berufliche Erfahrungen in der Leitung von Schulen in herausfordernden Lagen können das Bewusstsein dafür schärfen, in Veränderungsprozessen relevante Kontextfaktoren mitzudenken, um Entwicklungen kollaborativ unter Einbezug lokaler und regionaler Bildungslandschaften zu gestalten (Higham & Earley, 2013). Dies erweist sich gerade vor dem Hintergrund der Einsicht als günstig, dass Schulleitungen die Aufgabe zukommt, relevante soziokulturelle Veränderungen in die Schule zu übersetzen (Horster, 2006). Hiermit sind bereits die regionalen und überregionalen Bildungslandschaften thematisiert.

Die externe Eingebundenheit der Einzelschule in die kommunalen und regionalen Bildungslandschaften, die regionale, nationale sowie die internationale Bildungs- und Sozialpolitik spielt somit eine entscheidende Rolle bei der Frage danach, wie sich theoretische Konzepte der schulischen Leistungsförderung (bspw. Müller-Oppliger, 2015) und politische Programme (BMBF, 2018) sowie Rechenschaftssysteme leistungsfördernder Schulentwicklung auf der Ebene von Schulprozessbegleitung und den Einzelinitiativen schulischer Akteur*innen rekontextualisieren (Mintrop, 2016). Die Analyse der Wirkung spezifischer Steuerungskonstellationen zeigt, dass schulische Innovationsprozesse aus dieser Perspektive von Gestaltungsintention und „transintentionalen Strukturodynamiken“ (Heinrich, 2007, S. 44) geprägt sind, die durch ihre Einbettung im Mehrebenensystem auf unterschiedlichen Vollzugsebenen Wirkung zeitigen.

Eine Herausforderung von Schulentwicklungsprozessen ist demzufolge in der hochkomplexen Einbettung der Schule in unterschiedliche Akteurskonstellationen zu sehen, in deren Zentrum die Analyse, Beeinflussung und Verhandlung sozialer Ordnungen und die zielgerichtete Handlungskoordination steht. Die wirkungsvolle Entwicklung leistungsfördernder Schulkulturen ist damit nicht mehr und nicht

weniger als eine Transformation sozialer Ordnungen und die Verhandlung von Diskursmacht der Einzelschule und ihrer Akteur*innen im Hinblick auf strukturelle Anforderungen von Bildungspolitik und Verwaltung (Heinrich, 2007; Maag-Merki, Langer & Altrichter, 2014).

Mit dem Projekt LemaS wird somit innerhalb dieser komplexen und – wie weiter oben angedeutet wurde – teils widersprüchlichen Systembedingungen danach gefragt, mit welchen Settings der Prozessbegleitung Innovationen in Richtung einer leistungsfördernden und an Potenzialen ausgerichteten Schulkultur ausgestaltet werden können (Steenbuck, Quitmann & Esser, 2011). In der Schulprozessbegleitung geraten dazu auf der Mikroebene die Austauschprozesse zwischen Schüler*innen und dem Schulpersonal sowie eine leistungsfördernde Professionalität und Professionalisierung in den Blick, während auf der Mesoebene die Institution Schule, das Schulleitungs- und Lehrkräftehandeln sowie die Initiativen von Eltern und Schüler*innen im Fokus stehen. Auf der intermediären Ebene der Bildungsregionen und -landschaften wird der Netzwirkbildung mit schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern ein hohes Anregungspotenzial für Schulentwicklungsprozesse zugeschrieben (Bonsen & Berkemeyer, 2014; Junker & Berkemeyer, 2015) – in ihnen gar ein entscheidendes Movens der Entwicklung leistungsfördernder Schulkulturen gesehen.

Schulen sind damit ungeachtet der komplexen Einbettungen handelnd veränderbar und damit gestaltbare Organisationen (Rolff & Tillmann, 1980). Neben der Positionierung der Einzelschule als Antrieb von Entwicklung ist das Bildungssystem als Ganzes und die Implementierung von Bildungsinnovationen als Triebkraft von Entwicklung zu begreifen. Eine Querlage dazu bildet die Schulprozessbegleitung, die explizit die schulischen Innovationsprozesse und ihre strukturelle Eingebundenheit in den Blick nimmt. Diese theoretischen Perspektiven auf Schulentwicklungsberatung betonen jeweils spezifische, jedoch keinesfalls überschneidungsfreie Perspektiven auf die Entwicklung einer leistungsfördernden Schulkultur. In der diesbezüglichen Begleitung von Schulen wird davon ausgegangen, dass insbesondere die hier geschilderte integrierte Grundlegung von Schulentwicklung geeignet ist, eine leistungsfördernde Schulentwicklung zu fundieren.

4. Leistungsfördernde Schulprozessbegleitung

Im Rahmen der Initiative LemaS werden Gestaltungskompetenzen von der Makroebene auf nachgeordnete Instanzen übertragen. Für Schulen ist dies mit dem Auftrag verbunden, die Entwicklung einer leistungsfördernden Schulkultur mit großer Autonomie zu organisieren – dies bedeutet Herausforderung und Chance zugleich. Innerhalb dieser Debatten ist im Projekt eine Schulprozessbegleitung als eine beratende Instanz eingezogen, welche mittels der Schaffung von Kommunikationsräumen (Wimmer, 2004, S. 245) nach Wegen sucht, schulische Innovationen

zu begründen, zu gestalten und schulisch zu etablieren (Schnebel & Keller, 2011, S. 1)

Es gilt dabei im Projekt auch, die Ressourcen und Kompetenzen (multi-) professioneller Teams als *communities of learning* für eine erfolgreiche leistungsfördernde Schulentwicklung konstruktiv zu nutzen und Teamentwicklungsprozesse aktiv zu unterstützen. Denn auffällig ist, dass bislang die spezifischen Potenziale, die sich aus der Anwesenheit unterschiedlich qualifizierter Personen in (Ganztags-)Schulen ergeben, für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse nur wenig genutzt werden (Kricke & Reich, 2016); wo dies allerdings geschieht, ergeben sich demgegenüber viele Möglichkeiten, hierüber zum Entwicklungsprozess der Schüler*innen beizutragen (Villa, Thousand & Nevin, 2013). Leistungsfördernde Schulentwicklungsprozesse sind hiervon ausgehend als partizipativ gestalteter Kommunikations- und Vermittlungsprozess zwischen allen schulischen Akteur*innen zu fassen (Booth & Ainscow, 2017).

An diesen Gedanken anknüpfende leistungsfördernde Schulkulturen in der Breite zu entwickeln, ist mit Blick auf die historisch gewachsenen mentalen Dispositionen zur Ausrichtung schulischen Lernens an der vermeintlichen Homogenität von Schüler*innen in Jahrgangsklassen bei Professionellen (Reh, 2005, S. 85) kein leichtes Unterfangen. Ein solches Vorhaben kann aber nicht nur auf die aufgezeigten schultheoretischen Vorüberlegungen, sondern auch auf die in vielen Reformschulen entwickelte Expertise der Schul- und Unterrichtsentwicklung zurückgreifen (Seitz, 2014; Seitz et al., 2016). Denn bei der Realisierung von entsprechenden Strategien geht es nach der hier zugrunde gelegten Logik nicht darum, neben einer ansonsten unveränderten schulischen Praxis spezielle Programme für einzelne Kinder und Jugendlichen additiv zu implementieren. Vielmehr bedeutet dies eine breit angelegte Arbeit an der Leitbild- und Schulentwicklung (Seitz & Pfahl, 2015; Seitz et al., 2016), die als ein kontinuierlicher Kommunikations- und Vermittlungsprozess zwischen den Akteur*innen zu verstehen ist, der seitens der Wissenschaft eine respektvolle Moderation im Modus der Erwachsenenbildung erfordert (Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017). Auf der einen Seite ist damit angestrebt, in Schulen Anregungen zu setzen, den Wandel selbst zu gestalten und auf der anderen Seite solche schulischen Innovationen als *critical friend* in Feedbackschleifen zu regulieren (Tajik, 2008). Die Schulentwicklungsberatung plausibilisiert sich infolgedessen anhand von drei Prinzipien: einer ungleichheitskritischen, dynamisch-transaktionalen und reflexiven Versiertheit für die Entwicklung einer leistungsfördernden Schulkultur.

Eine Klammer zwischen Schulprozessberatung und Schulentwicklungsfor-schung schlagend kann die sukzessive Etablierung leistungsfördernder Schulkul-turen an dieser Stelle eine Brücke zwischen Theorie und Praxis bilden, indem em-pirische Daten auf der Folie theoretischer Gesichtspunkte ausgewertet und diese zur Praxisentwicklung herangezogen werden und Akteur*innen konkret ermutigt werden, kritisch-konstruktiv *am* System statt *im* System zu arbeiten.

Literatur

- Asbrand, B. (2013). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung: Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Forschungsansätze* (S. 177–198). Wiesbaden: VS Verlag. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19148-5_7
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft: Pädagogische Professionalität, 225–247.
- BMBF (2018). *Fachportal „Leistung macht Schule“*. Abgerufen von <https://www.leistung-macht-schule.de> [30.09.2018].
- Böker, A. & Horvath, K. (2018). Ausgangspunkte und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Begabungsforschung. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 7–26). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7_1
- Boger, M. A. (2019). Implikationen des Dekategorisierungsdiskurses der Inklusionspädagogik für den Begabungsbegriff. In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 71–101). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0_4
- Bonsen, M. & Berkemeyer, N. (2014). Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 920–936). Münster: Waxmann.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Bräu, K. (2015). Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 17–32). Opladen [u. a.]: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdfobrd.4>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Dietrich, F. (2019). Governanceforschung und Schulkulturforschung. Konturen einer kulturtheoretischen Perspektivierung von Governance im Mehrebenensystem Schule. In R. Langer & Th. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (Educational Governance, Bd. 43, S. 51–69). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_4
- Edelstein, W. (2006). Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(2), 120–134.
- Egbert, S. (2018). (Hoch-)Begabung messen? Programmatische Überlegungen aus testsoziologischer Perspektive. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 117–138). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7_6

- Feldhoff, T. (2017). Was wissen wir über die Lernfähigkeit von Schulen? In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 185–208). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gardner, H. (2002). *Die Vielfalt des menschlichen Geistes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gomolla, M. (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 25–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18846-1_2
- Hackl, A. (2011). Konzepte schulischer Werteerziehung. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung* (S. 19–25). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.
- Heinrich, M. (2001). „Alle alles allseitig“. *Studien zur Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung: Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heller, K. A. (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80.
- Higham, R. & Earley, P. (2013). School autonomy and government control: School leaders' views on a changing policy landscape in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(6), 701–717. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143213494191>
- Holtappels, H. G. (1995). Innere Schulentwicklung. Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 327–354). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Horster, L. (2006). Changemanagement und Organisationsentwicklung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 229–295). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Horvath, K. (2014). Die doppelte Illusion der Hochbegabung. Soziologische Perspektiven. In T. Hoyer, R. Haubl & G. Weigand (Hrsg.), *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern* (S. 101–123). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Hoyer, T. (2012). Begabungsbegriff und Leistung. In A. Hackl, C. Claudia, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung: Begabung und Leistung* (S. 14–22). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.
- Hoyer, R., Haubl, R. & Weigand, G. (Hrsg.) (2014). *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wer sie sind – was sie bewegt – wie sie sich entwickeln*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Junker, R. & Berkemeyer, N. (2015). Netzwerkbeziehungen und Steuerungsstrukturen: Eine Analyse interpersonaler Beziehungsmuster im schulischen Netzwerk Hochbe-

- gabenförderung NRW. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 89–107. DOI: <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0119-3>
- Kottmann, B., Miller, S. & Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(1), 23–38. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2>
- Kricke, M. & Reich, K. (2016). *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Laubstein, C., Holz, G. & Seddig, N. (2016). *Armutfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Maag Merki, K., Langer, R. & Altrichter, H. (Hrsg.) (2014). *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3>
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2011). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 69–102). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_5
- Margolin, L. (2018). Gifted Education and the Matthew Effect. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 165–182). Berlin: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7_8
- Martiny, S. & Götz, T. (2011). Stereotype Threat in Lern- und Leistungssituationen: theoretische Ansätze, empirische Befunde und praktische Implikationen. In D. Markus & L. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (S. 153–178). Berlin [u. a.]: LIT-Verlag.
- Matheis, S., Eulberg, H., Hagelauer, M.-L. & Preckel, F. (2019). Akzeptanz, Erwartungen, Vorurteile – Vorstellungen von Lehrkräften zu Hochbegabten. In Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (Hrsg.), *Gesichter von Hochbegabung. Die Vielfalt von Begabungen und Talenten* (S. 47–73). Frankfurt a. M.: Info3 Verlag.
- Mintrop, R. (2016). Konzepte der organisationalen und designbasierten Schulentwicklung im US-amerikanischen Kontext. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(4), 399–411.
- Müller-Oppliger, V. (2015). Das »Schoolwide Enrichment Model« (SEM als Choreografie inklusiver Begabtenförderung). In C. Solzbacher, G. Weigand, P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 38–59). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Pfahl, L. & Powell, J. (2016). „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft: Schulische Inklusion, 58–74.
- Pollmanns, M. (2018). Ein Versuch das Verhältnis von Bildung und Leistung aus schulpädagogischer Perspektive zu bestimmen. Zugleich eine Kritik der schulischen Wertform als Notwendigkeit in einer meritokratischen Leistungsgesellschaft. In T. Sansour, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung* (S. 118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S. (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. *Die Deutsche Schule*, 97(1), 76–86.

- Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43–60). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9_3
- Rolff, H. G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Rolff, H. G. & Tillmann, K. J. (1980). Schulentwicklungsforschung. Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In H. G. Rolff, G. Hansen, K. Klemm & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 237–264). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Roth, H. (1969). *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Stuttgart: Klett.
- Schnebel, S. & Keller, A. (2011). Herausforderungen in der Schulentwicklung. Systematische Einführung. In S. Schnebel & A. Keller (Hrsg.), *Herausforderung Schulinnovation. Schule innovieren auf verschiedenen Ebenen* (S. 1–5). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Seitz, S. (2014). Kinder stärken Kinderstärken. Begabungsförderung im inklusiven Unterricht. In C. Solzbacher, M. Lotze & M. Sauerhering (Hrsg.), *Selbst Lernen Können. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis* (S. 37–44). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Seitz, S. & Pfahl, L. (2015). Inklusiv Schulentwicklung als Impuls für die Begabungsförderung. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 121–136). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Seitz, S., Pfahl, L., Steinhaus, F., Rastede, M. & Lassek, M. (2016). *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Sievert, S., Slupina, M. & Klingholz, R. (2012). *Nach Punkten vorn: Was Deutschland von der Zuwanderungs- und Integrationspolitik Kanadas lernen kann*. Berlin: Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf* (No. 171). Arbeitspapier, Bildung und Qualifizierung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: VS Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91563-0>
- Stamm, M. (2014). Minoritäten als Begabungsreserven. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 375–384). Bern: Huber.
- Steenbuck, O., Quitmann, H. & Esser, P. (2011) (Hrsg.). *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Steffens, U., Maag Merki, K. & Fend, H. (2017). Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 9–28). Münster: Waxmann.
- Sternberg, R. J. (2011). WICS as a model of giftedness. In R. J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorenko (Hrsg.), *Explorations in Giftedness* (S. 34–53). New York: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511778049.004>

- Streich, R. K. (1997). Veränderungsprozessmanagement. In M. Reiß, L. von Rosenstiel & A. Lanz (Hrsg.), *Change-Management – Programme, Projekte und Prozesse* (S. 237–254). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Tajik, M. A. (2008). External Change Agents in Developed and Developing Countries. *Improving Schools*, 11(3), 251–271. DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480208098390>
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. (2013). *A Guide to Co-Teaching. New Lessons and Strategies to facilitate Student Learning*. Thousand Oaks [u. a.]: Corwin.
- Wegrzyn, E. (2018). „Also ich bin Einzelkind.“ Zur subjektiven Konstruktion von Hochbegabung. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 95–116). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7_5
- Weigand, G. (2011). Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabungsförderung. Begabungsbegriff und Wertorientierung* (S. 48–54). Frankfurt a.M.: Karg-Stiftung.
- Weigand, G. (2014). „Da war ich auch sofort viel mehr integriert!“ In T. Hoyer, R. Haubl & G. Weigand (Hrsg.), *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wer sie sind – was sie bewegt – wie sie sich entwickeln* (S. 56–86). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Weigand, G. (2018). Leistungsheterogenität und Lernerfolg in Schulklassen. In S. Linklitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Nutzt die Heterogenität der Bildung? Beiträge gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 105–125). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V. & Schmid, G. (2014). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- West, A. & Pennell, H. (2003). *Underachievement in Schools*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203441206>
- Wimmer, R. (2004). *Organisation und Beratung. Systemtheoretische Perspektiven für die Praxis*. Heidelberg: Carl Auer.

Diagnosebasierte Individuelle Begabungsförderung und Talententwicklung

1. Einleitung

Die Thematik der individuellen Begabungsförderung und Talententwicklung gewinnt im deutschsprachigen Bildungssystem zunehmend an Bedeutung; sichtbar wird dies nicht zuletzt in der gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Hintergrund sind Befunde in den internationalen Schulvergleichsstudien, die die Relevanz der individuellen Förderung sowohl von *leistungsschwächeren* Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder aus benachteiligten Lagen verdeutlichen, aber auch die Bedeutung der Förderung von potenziell *leistungsstärkeren* Kindern und Jugendlichen in deren Begabungen und Talenten, im Sinne der Bildungsgerechtigkeit, hervorheben. In diesem Rahmen ist eine förderorientierte Diagnostik bzw. diagnosebasierte Förderung bezogen auf die leistungsbezogenen Entwicklungspotenziale von Schülerinnen und Schülern eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse, vor allem im schulischen Kontext. Dazu gilt es adaptive Formate einer diagnosebasierten individualisierten Förderung von Begabungen und Talenten umzusetzen, welche gleichermaßen die persönlichen Lernvoraussetzungen und die individuellen Lernentwicklungen der Kinder und Jugendlichen in den Blick nehmen.

In diesem Beitrag werden zunächst Grundlagen der Begabungsförderung und Talententwicklung vor dem Hintergrund relevanter Definitionen und Modelle diskutiert, wobei auch die Kopplung von Begabungen und Beeinträchtigungen bzw. Benachteiligungen eingebunden wird. Darüber hinaus werden Konzepte der diagnosebasierten individuellen Förderung mit einem besonderen Fokus auf die Umsetzung von selbstregulierten Lernprozessen in Verbindung mit adaptiven Lernstrategien im Rahmen des schulischen Scaffoldings thematisiert. Zudem werden Formate des selbstregulierten forschenden Lernens im Kontext der schulischen Begabungsförderung und Talententwicklung vorgestellt, wobei neben bekannten Projektformaten auch neuere diagnosebasierte individualisierte Förderformate beschrieben werden. Des Weiteren werden Ansätze der kompetenzorientierten Lehrerbildung vor allem mit Blick auf die adäquate Qualifizierung von (angehenden) Lehrpersonen zur diagnosebasierten Individuellen Begabungsförderung und Talententwicklung erläutert. Schließlich werden Perspektiven der nachhaltigen Begabungsförderung und Talententwicklung bezogen auf zukunftsorientierte Lernprozesse im Kontext globaler Herausforderungen sowie gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme aufgezeigt.

2. Grundlagen der individuellen Begabungsförderung und Talententwicklung

Der Begabungsförderung und Talententwicklung liegt ein Konzept von Begabung und Talent zugrunde, das die Befähigung eines Individuums zur Erbringung bestimmter Leistungen fokussiert (Fischer, 2014). Abgegrenzt dazu beschreibt der Begriff Leistung den zielgerichteten Einsatz verfügbarer Begabungen bzw. Talente und dessen Resultate. Hier gilt es zwischen der *prospektiven* Begabungsforschung und *retrospektiven* Expertiseforschung zu differenzieren, wobei letztere die Entwicklung von Leistungsexzellenz auf dem Weg vom Novizen zum Experten in bestimmten Domänen fokussiert. Daher lassen sich im Sinne einer delphischen Definition auch Personen, die möglicherweise bzw. wahrscheinlich einmal Leistungsexzellenz erreichen werden (d.h. Begabte bzw. Talentierte), von Personen, die schon sicher Leistungsexzellenz erreicht haben (d.h. Experten bzw. Hochleistende), unterscheiden (Ziegler, 2018).

Individuelle Begabungen können sich auf die Gesamtheit (d.h. Allgemeinbegabungen) oder auf spezielle Bereiche (d.h. musikalische, sportliche, künstlerische Spezialbegabungen) des leistungsbezogenen Entwicklungspotenzials beziehen. Letztere werden partiell auch als Talente benannt, womit teilweise auch entfaltete Begabungen (d.h. Kompetenzen) fokussiert werden (Gagné, 2009). Begabungsformen bzw. Talentdomänen umfassen neben intellektuellen Begabungen (z.B. verbale, numerische, räumliche Begabungsformen) auch nichtintellektuelle Talente (z.B. musisch-künstlerische, sensomotorische, sozial-emotionale Talentdomänen). Dies verdeutlicht, dass der Begabungsterminus bzw. Talentbegriff zumeist breiter verwendet wird, als der traditionelle Intelligenzbegriff, der überwiegend für Begabungsformen bzw. Talentdomänen im intellektuellen Bereich genutzt wird (Stern & Neubauer, 2013).

In einem ausgeweiteten Begabungsverständnis werden auch Kreativitätsdimensionen einbezogen, da Kreativitätsfacetten (d.h. Denkopoperationen) für alle Begabungsformen (d.h. Inhaltsbereiche) relevant sein können (z.B. Dichtung, Architektur, Malerei). Ein ausgedehntes Intelligenzverständnis entwickelte Gardner mit der Theorie der multiplen Intelligenzen (2013), indem er acht ‚Intelligenzen‘ differenziert (d.h. linguistisch, räumlich, logisch-mathematisch, musikalisch, körperlich-kinästhetisch, interpersonal, intrapersonal, naturalistisch). Ein weites Begabungsverständnis zeigt auch der Forschungsverbund LemaS (2020), der Begabung als leistungsbezogenes Entwicklungspotenzial eines Menschen bezeichnet. Dieses resultiert aus der individuellen Konstellation aus Fähigkeitspotenzialen (‚can do‘) und Persönlichkeitspotenzialen (‚will do‘), da für die nachhaltige Leistungsentwicklung neben dem Können auch das Wollen wichtig ist, was die Relevanz co-kognitiver Faktoren betont (Renzulli, 2002).

In den aktuellen Diskussionen zur Talententwicklung wird zunehmend der zielgerichtete Lern- und Entwicklungsprozess fokussiert, so stellt auch Weinert (2000a) Lernen als den entscheidenden Mechanismus bei der Transformation von

hoher Begabung in exzellente Leistung dar. Dabei kommt neben den Persönlichkeitsfaktoren (z. B. Leistungsmotivation) auch den Umwelteinflüssen (z. B. Lernumgebung) eine große Bedeutung zu. Diese Einflussfaktoren finden sich in den neueren Moderatorenmodellen von Begabung und Talent, wie dem Münchener Hochbegabungsmodell (Heller & Perleth, 2007) oder dem differenzierten Begabungs- und Talentmodell von Gagné (2009) wieder. Hier erweisen sich (Wechsel-) Wirkungen von Persönlichkeits- und Umweltfaktoren in den verschiedenen Domänen zur Erklärung von Leistungsexzellenz und auch von Minderleistung bzw. Underachievement als relevant.

Im Hinblick auf die Bedeutung von effektiven Lernprozessen sowie die dafür erforderlichen internen und externen Ressourcen für die individuelle Begabungsförderung und nachhaltige Talententwicklung nähern sich die Begabungs- und Expertiseforschung schrittweise einander an (Harder, Vialle & Ziegler, 2014). Dies verdeutlicht das Aktiotop-Modell der (Hoch-)Begabung von Ziegler (2018), wobei die zentrale Relevanz der systematischen Begabungs- und Talentförderung (d. h. gezielte Unterstützung von Begabten und Talentierten) fokussiert auf eine Person-Umwelt-Interaktion betont wird. Auch das Integrative Talententwicklungsmodell (TAD) versucht die Leistungsentwicklung in unterschiedlichen Talentdomänen zu erklären, wobei neben Gemeinsamkeiten auch Besonderheiten in den Entwicklungsstufen der jeweiligen Talentdomänen (z. B. Mathematik, Musik oder Kunst) offenkundig werden (Preckel et al., 2020).

Auf Grundlage vorhandener Begabungskonzepte, wurde das ‚Integrative Begabungs- und Lernprozessmodell‘ entwickelt, das verschiedene Begabungsformen und Leistungsdomänen differenziert, wobei neben Hochleistern auch Underachiever fokussiert werden (Fischer & Fischer-Ontrup, 2015). Hierbei werden mit speziellen Persönlichkeitsfaktoren (z. B. Lernstrategien) und Umweltfaktoren (z. B. Lehrstrategien) zentrale Einflussfaktoren auf den Lern- und Entwicklungsprozess zur Transformation von Potenzial in Leistung fokussiert (Weinert, 2000a), die als wichtige Voraussetzungen für Leistungsexzellenz sowie als mögliche Ursachen von Lernschwierigkeiten in Frage kommen. Dieser zirkuläre Lern- und Entwicklungsprozess ist nicht nur aus der Sicht der Begabungsforschung, sondern auch der Expertiseforschung bedeutsam, da die Leistungsentfaltung auch die Begabungsentwicklung beeinflussen kann.

Mit Blick auf die diagnosebasierte individuelle Begabungsförderung und Talententwicklung gilt es, die leistungsbezogenen Entwicklungspotenziale auch von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder aus benachteiligten Lagen zu berücksichtigen. Einerseits werden hiermit doppelt außergewöhnliche Kinder (Twice Exceptionals) fokussiert, die neben hohen (Leistungs-)Potenzialen auch spezielle (Lern-)Schwierigkeiten (z. B. LRS, ADHS, Autismus) aufweisen (Fischer & Fischer-Ontrup, 2016). Andererseits werden damit Minoritäten adressiert, also Kinder und Jugendliche, die bezüglich ihres sozioökonomischen Status, ihrer Sozialisationswege oder ihrer kulturellen Herkunft benachteiligt sind (Stamm, 2014). Diese Phänomene von intrapersonaler und interpersonaler Diversität führen oft-

mals zu Underachievement, so dass hierbei eine potenzialorientierte Diagnose und Förderung relevant ist.

3. Konzepte der diagnosebasierten individuellen Begabungsförderung

Im Hinblick auf die Begabungsförderung und Talententwicklung ist eine Kopplung von Diagnose und Förderung im Sinne einer diagnosebasierten Förderung bzw. förderorientierten Diagnostik relevant, um eine Adaptation des schulischen Unterrichtsangebotes an die individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler realisieren zu können. Nach Helmke erfolgt die Umsetzung als ‚makro-adaptive‘ Anpassung der Unterrichtsplanung und -gestaltung an die diagnostizierten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler oder als ‚mikro-adaptives‘ Handeln in konkreten Lehr-Lern-Situationen im schulischen Unterricht (MSW, 2011). Letzteres lässt sich als formativ diagnostisches Handeln mit einer kontinuierlichen Erfassung der Differenz zwischen aktuellem und angestrebtem Wissens- und Könnensstand realisieren, um Hinweise zum Lernprozess zu gewinnen, die sowohl dem Lernenden helfen, das eigene Lernen besser zu steuern, als auch die Lehrperson in die Lage versetzen, das Unterrichtsangebot adaptiv zu gestalten und das Lernen individuell zu begleiten (Buholzer, Joller-Graf, Krummer Wyss & Zorbist, 2014). Die Dimensionen des formativ diagnostischen Handelns umfassen konkret: (1) Verwendung von Lernzielen und Zielsetzungen, (2) Nachweise für das Verständnis der Schülerinnen und Schüler und (3) Schließen der Lücke von Soll- und Ist-Stand / Reaktion auf die Schülerinnen und Schüler (Gotwals, Philhower, Cisterna & Bennett, 2015).

Mit Blick auf einzelne Phasen der diagnosebasierten individuellen Förderung ergibt sich im schulischen Kontext im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke, 2014) ein zirkulärer Prozess aus Diagnose und Förderung. Dabei dient die Diagnose der kontinuierlichen Feststellung individueller Lernausgangslagen, während die Förderung die systematische Umsetzung passender Lernangebote fokussiert. Im Sinne des formativen Assessments fungiert die Diagnose nicht nur zur Beurteilung persönlicher Förderbedarfe, sondern auch zur Feststellung der Wirksamkeit individualisierter Fördermaßnahmen. Eine solche Evaluation dient der Reflexion unterrichtlicher Maßnahmen, die dann in die Planung weiterer diagnosebasierter individueller Förderformate mündet. Differenzierter wird diese Trias aus Diagnose, Förderung und Evaluation von Solzbacher et al. (2012) skizziert, die zusammen mit der Förderplanung und der Prozessdokumentation fünf (ideal-)typische Phasen differenziert. Im Rahmen der individuellen Förderung ist hierbei die pädagogische Diagnostik zentral, die „alle diagnostischen Tätigkeiten umfasst, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt,

Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 13).

Mit Blick auf die Begabungsentfaltung und Talententwicklung erfordert die diagnosebasierte individuelle Förderung eine systematische Anpassung des didaktischen Lernangebotes in der vor-/außer-/schulischen Lernumgebung an die diagnostizierten kognitiven, sozial-emotionalen und psycho-motorischen Lernbedürfnisse der Lernenden zur bestmöglichen Gestaltung von individuellen Lernprozessen mit dem Ziel einer optimalen Entwicklung und Entfaltung von leistungsbezogenen Fähigkeits- und Persönlichkeitspotenzialen (Fischer, 2014). Die konkrete Anpassung dieses unterrichtlichen Bildungsangebotes an die individuellen Lernvoraussetzungen lässt sich im Sinne der potenzialorientierten Haltung überzeugend mit dem Konzept der Zone der nächsten Entwicklung von Vygotskij (2002) beschreiben. Diese kann als Maß für das Lernpotenzial eines Individuums relativ zu seinem momentanen Entwicklungsstand verstanden werden. Die Instruktion orientiert sich hierbei mehr an dem Stand der möglichen Entwicklung als an dem Stand der aktuellen Entwicklung (Rapp, 2014). In diesem Kontext dient die diagnosebasierte individuelle Förderung dann dazu, die Distanz zwischen dem (diagnostizierten) aktuellen Entwicklungsstand und dem möglichen Entwicklungsstand der Lernpotenziale des Lernenden mit Hilfe von adaptiven (didaktischen) Lernarrangements, vor allem im schulischen Kontext, zielgerichtet zu überwinden.

Im Hinblick auf diese adaptiven individualisierten Lernarrangements gewinnt das selbstregulierte Lernen zunehmend an Bedeutung, zumal dieses Format den Anspruch erfüllt, dass die Lernumgebung die Lernenden als ihre Hauptbeteiligten anerkennt, ihre aktive Beteiligung fördert und bei ihnen ein Verständnis für die eigene Aktivität als Lernende entwickelt (Dumont, Istance & Benavides, 2010). Selbstreguliertes Lernen wird als Handlungskompetenz verstanden, bei der kognitive, motivationale und emotionale Komponenten für erfolgreiches Handeln und Leisten zusammenwirken (Artelt, 2000). Demnach stellt die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen eine fächerübergreifende Kompetenz dar, die eine zentrale Voraussetzung für den Wissenserwerb zum lebenslangen Lernen ist (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001). Dies wird auch bei den Anforderungen zum selbstregulierten Lernen deutlich (Simons, 1992): So müssen Lernende (1) das Lernen selber vorbereiten, (2) die erforderlichen Lernschritte ausführen, (3) das Lernen überwachen und kontrollieren, (4) sich selber Rückmeldung geben und diese auswerten und (5) sich motivieren und ihre Konzentration aufrechterhalten können. Dies erfordert Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen, womit das Ausmaß beschrieben wird, „in dem eine Person fähig ist, ihr eigenes Lernen – ohne Hilfe anderer Instanzen – zu steuern und zu kontrollieren“ (Simons, 1992, S. 251).

Beim selbstregulierten Lernen planen, überwachen und kontrollieren demnach Lernende selbstständig ihren Lernprozess und nehmen somit eine aktive Rolle ein (Bandura, 1986; Boekaerts, 1996; Pintrich, 2000; Schunk & Zimmerman, 1998; Veenman, van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006; Winne, 1995). Als fächerübergreifende Kompetenz stellt das selbstregulierte Lernen eine Voraussetzung

für lebenslanges Lernen (u. a. Artelt, Demmrich & Baumert, 2001) und somit letztlich eine Bedingung für erfolgreiches Lernen und Handeln dar. Die pädagogisch-psychologische Forschung hat eine Vielzahl an theoretischen Modellen zum selbstregulierten Lernen hervorgebracht (Panadero, 2017). Nach Wirth und Leutner (2008) werden diese in Komponenten- und Prozessmodellen kategorisiert. Prozessmodelle fokussieren auf den phasen- oder prozessbezogenen Charakter des selbstregulierten Lernens durch die Beschreibung von Einzelphasen bzw. Teilprozessen (Pintrich, 2000; Schmitz, 2001; Zimmerman, 2000). Komponentenmodelle betonen hingegen insbesondere die Kompetenzen und lernseitigen Eigenschaften beim selbstregulierten Lernen (u. a. Boekaerts, 1999). Unter den Komponentenmodellen hat das „Drei-Schichten-Modell“ von Boekaerts (1999) besondere Aufmerksamkeit erfahren, nicht zuletzt weil sich dieses mit Strategien des selbstregulierten Lernens als zentrale Bedingungsfaktoren für erfolgreiche Lernprozesse verbinden lässt (Fischer, 2006).

Boekaerts (1999) definiert selbstreguliertes Lernen als eine komplexe Interaktion zwischen kognitiven, metakognitiven und motivational-volitionalen Regulationsprozessen, die sich entsprechend auf drei Ebenen der Regulation niederschlagen. Der Regulationsgegenstand der inneren Ebene ist die Informationsverarbeitung. Hierfür müssen Lernende eine Auswahl an geeigneten kognitiven Strategien der Informationsverarbeitung treffen. Kognitive Primärstrategien helfen ihnen bei der Bearbeitung einzelner oder mehrerer Inhaltsbereiche (Artelt, 2011; Schiefele & Wild, 2000). Die mittlere Ebene dient der Überwachung des Einsatzes der kognitiven Strategien durch metakognitive Strategien und bezieht sich somit auf die Regulation des Lernprozesses. Metakognitive Strategien helfen den Lernenden bei der Planung, Überwachung und Reflexion des persönlichen Lernprozesses (Boekaerts, 1999). Die äußere Ebene betrifft schließlich die Regulation des Selbst durch motivational-emotionale Stützstrategien, welche der Wahl und Überprüfung von Zielen und Ressourcen, wie Zeit, Ruhe oder Konzentration, dient. Auf allen drei Regulationsebenen werden entsprechend spezifische Lernstrategien bedeutsam, die letztlich den Kern des selbstregulierten Lernens darstellen (Zimmerman, 2000; Landmann, Perels, Otto, Schnick-Vollmer & Schmitz, 2015) und hohe Effekte auf den Lernerfolg bewirken (Donker, de Boer, Kostons, van Dignath Ewijk & van der Werf, 2013; Hattie & Zierer, 2017).

Diese Regulationsebenen verdeutlichen, dass selbstreguliertes Lernen zugleich Voraussetzung, Methode und Ziel darstellt und daher der Erwerb entsprechender Lernstrategien schrittweise etwa nach dem Scaffolding-Prinzip erfolgen sollte (Gibbons, 2002; Reinmann-Rothmeier, 2003). Dieses Prinzip fokussiert den allmählichen Abbau der Unterstützung der Lehrperson und die zunehmende Übergabe der Verantwortlichkeit für das Lernen an die Lernende*den Lernenden etwa in der Schrittfolge (1) Modeling (Vormachen vs. Nachahmen), (2) Coaching/Scaffolding (selektive Anleitung vs. angeleitetes Üben), (3) Fading (Zurücktreten vs. selbstständige Ausführung) nach dem Modell des didaktischen Dreischritts der kognitiven Meisterlehre (Reusser, 1995). Hier wird die Fremdsteuerung der*des

Lehrenden stufenweise durch die Selbststeuerung der/des Lernenden abgelöst, wobei gleichermaßen diagnostische und Scaffolding-Strategien relevant sind (van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010). Bei dieser Art des Expertiseerwerbs fungieren Lehrende mit ihrem Wissen als Expertinnen und Experten und Lernende als Novizinnen und Novizen, wobei sich die Rollen zunehmend relativieren. Bei solchen Formen des Strategieerwerbs zum selbstregulierten Lernen handeln Lehrende als Moderatorinnen und Moderatoren individueller Lernprozesse der Lernenden im Sinne des Mentorings bzw. Lerncoachings.

4. Formate des selbstregulierten forschenden Lernens in der Begabungsförderung

In Bezug auf adäquate Formate der individuellen Begabungsförderung und Talententwicklung im schulischen Kontext sind vor allem die individuellen Merkmale begabter und talentierter Schülerinnen und Schüler relevant. Diese Lernenden zeigen mit Blick auf die leistungsbezogenen Entwicklungspotenziale in ihren kognitiven Denkopoperationen oftmals eine erhöhte Bearbeitungsgeschwindigkeit und eine verbesserte Verarbeitungskapazität (Hany, 2000). Im Sinne der diagnosebasierten individuellen Förderung bedeutet dies bezogen auf die Makroadaption von Formaten der Begabungs- und Begabtenförderung, dass sich als zentrale Förderansätze verschiedene Formen des beschleunigten Lernens (Akzeleration) wie auch vertieften Lernens (Enrichment) als passend erweisen (Southern, Jones & Stanley, 1993). Dabei hängen diese beide Grundkonzepte der Begabungsförderung und Talententwicklung eng zusammen, zumal durch Ansätze der Akzeleration letztlich Freiräume für Konzepte des Enrichments geschaffen werden können. Somit werden gerade im schulischen Kontext oftmals Kombinationen aus beiden Förderprinzipien gekoppelt mit weiteren Dimensionen der Begabungsförderung realisiert, um den individuellen Förderbedürfnissen nicht nur von begabten und talentierten Schülerinnen und Schülern im Sinne der Unterrichts- und Schulentwicklung allgemein gerecht werden zu können (George, 1993).

Diese Dichotomie von Akzeleration und Enrichment zählt zu den dominanten Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung, wobei Begabungsförderung die prinzipielle Förderung der Potenziale aller Kinder in verschiedenen Domänen anstrebt, während Begabtenförderung die Förderung einzelner, besonders begabter und talentierter Kinder fokussiert (iPEGE, 2009). Zu den Dimensionen gehört auch die Differenzierung zwischen einem regulären und speziellen Curriculum. Während sich ersterer Lehrplan komprimieren bzw. beschleunigt bearbeiten lässt (z. B. Curriculum Compacting), ermöglicht letzterer eine Modifizierung bzw. Erweiterung des Lehrplans (z. B. Parallel-Curriculum) mit einer Variation der Tiefe und Komplexität der Lerninhalte (Tomlinson, 2009; Reis, Renzulli & Burns, 2016). Als weitere Dimension kann zwischen separativer und integrativer bzw. inklusiver Begabungs- und Begabtenförderung unterschieden werden. Erstere fokussiert

getrenntes Lernen in homogenen Gruppen im Rahmen einer äußeren Differenzierung (z. B. Ability Grouping mit Pull-Out-Programmen) und letztere gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen (z. B. Binnendifferenzierung mit differenzierten Aufgabenformaten), wobei sich bezogen auf die vielfältigen Fähigkeits- und Persönlichkeitspotenziale letztlich eine Kopplung von innerer und äußerer Differenzierung als günstig erweist (Fischer & Weigand, 2014).

Bei den zentralen Dimensionen der Akzeleration, des Enrichments sowie der inneren und äußeren Differenzierung lassen sich im schulischen Kontext verschiedene Formate unterscheiden, wobei sich partiell deutliche Kopplungen ergeben. Ansätze der Akzeleration erlauben „den vorgesehenen Lehrplan oder Teile davon früher zu beginnen, zu beenden oder schneller zu passieren, als es teils üblich, teils gesetzlich vorgesehen ist“, während Enrichment solche Maßnahmen umfasst, „die die Kinder und Jugendlichen mit Zusatzstoff versorgen, den Unterrichtsstoff vertiefen und erweitern, ohne dass die Schülerinnen und Schüler schneller vorankommen“ (Heinbokel, 1996, S. 110). Letzteres kann durch Verbreiterung bzw. Vertiefung des regulären Curriculums (d. h. vertikales Enrichment) oder durch Themen bzw. Fachgebiete außerhalb des regulären Curriculums (d. h. horizontales Enrichment) innerhalb und außerhalb des Regelunterrichts realisiert werden. Meta-/Analysen (Hattie, 2009; Hattie & Zierer, 2017; Kim, 2016; Steenbergen-Hu, Makel & Olszewski-Kubilius, 2016) belegen eine hohe Wirksamkeit von Akzelerationsmaßnahmen und von Enrichment-Angeboten für besonders begabte Schülerinnen und Schüler. Dies gilt jedoch nur für Lehrpersonen mit langjähriger Erfahrung, während Lehrkräfte mit begrenzter Erfahrung sogar negative Effekte erzielen (Wallace, 1989, zit. nach Hattie & Beywl, 2013).

Mit Blick auf Kombinationen von Akzeleration und Enrichment werden oft selbstregulierte forschende Lernformate passend zu den hohen metakognitiven Kompetenzen Begabter empfohlen (Risemberg & Zimmermann, 1992; Weinert, 2000b). Zur Umsetzung dieser Lernformate im Kontext einer diagnosebasierten individuellen Begabungs- und Begabtenförderung bedarf es adaptiver Lernarchitekturen, wie dem Autonome-Lerner-Modell (Betts, Kercher & Mönks, 2008) oder dem Schulischen Enrichment-Modell (Renzulli, Reis & Shaughnessy, 2014). In letzterem Rahmen werden Begabungen und Interessen durch Lehrkräfte zunächst analysiert (Talent Portfolio), die dann in der Breite und Tiefe weiterentwickelt werden durch Straffung des regulären Lehrplans im sogenannten Talent Pool (Curriculum Compacting) und Nutzung der zeitlichen Ressourcen für drei aufeinander aufbauende Enrichment-Aktivitäten im „Triadischen Enrichment-Modell“ (Renzulli & Rogalla, 2007). Dazu gehören in Typ I: Schnupperangebote zu verschiedenen Themen, um Zugänge zu individuellen Interessen zu erlangen; Typ II: Projektbezogene Grundfertigkeiten, um Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen zu entwickeln und Typ III: Eigenständige Projekte zu realen Problemen alleine oder in Kleingruppen außerhalb der Stammklasse unter Einbeziehung des Umfeldes, um Expertise in speziellen Domänen zu erwerben (Treffinger & Barton, 1988).

Diese Grundprinzipien werden im Forder-Förder-Projekt (FFP) systematisch mit dem Erwerb von Strategien des selbstregulierten forschenden Lernens (d.h. Informationsverarbeitung, Lernprozesssteuerung, Selbstregulation) gekoppelt (Fischer, 2012). Dabei werden auf Basis des Integrativen Begabungs- und Lernprozessmodells drei Ziele fokussiert: 1) Entwicklung von Interessen mittels individueller Spezialthemen, 2) Entfaltung von Begabungen mittels eigenständiger Forschungsarbeiten, 3) Erwerb von Lernkompetenz fördern mittels systematischer Strategievermittlung. In dem Projektformat hat neben der Makroadaptation auch die Mikroadaptation in Form des formativ diagnostischen Handelns von Lehrpersonen in konkreten Lehr-Lern-Situationen eine zentrale Bedeutung, damit diese im Sinne des Scaffoldings die Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden fokussieren. Diese kontinuierliche Adaptation der Lernangebote an die diagnostizierten Lernbedürfnisse erfordert eine individuelle Lernbegleitung, wobei neben der Inhaltskomponente im Sinne des Lerncoachings auch die Beziehungskomponente im Sinne des Mentorings relevant ist (Fischer, Rott & Fischer-Ontrup, 2013). Empirische Analysen bestätigen die hohe Wirksamkeit dieses adaptiven Projektformats bezüglich der Entwicklung von Lernkompetenzen und Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler (Fischer, 2006; Bayer, 2009).

Das Forder-Förder-Projekt (FFP) zum selbstregulierten forschenden Lernen wird derzeit im Rahmen der Förderinitiative Leistung macht Schule (Forschungsverbund Leistung macht Schule) im Kontext des zweiten Kernmoduls zum Fordern und Fördern innerhalb des Regelunterrichts unter dem Titel „Adaptive Formate des diagnosebasierten individualisierten Forderns und Förderns (diFF)“ weiterentwickelt (LemaS, 2018). Wie im FFP führen Schülerinnen und Schüler hierbei eine eigenständige Projektarbeit durch, welche an ihren persönlichen Fähigkeits- und Persönlichkeitspotenzialen, individuellen Interessensdomänen sowie effektiven Lernstrategien orientiert ist. Dabei kommt im diFF-Projekt der folgende Grundsatz zum Tragen: „Lernen ist umso effektiver, je mehr Freude es bereitet und je mehr Herausforderungen bestehen“ (Hattie & Zierer, 2017, S. 108). So wählen die Schülerinnen und Schüler im diFF-Projekt mit Blick auf die subjektive Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes eine interessenorientierte Thematik oder Forschungsfrage (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001) und nähern sich dieser selbstreguliert forschend im Sinne der Selbstbestimmungstheorie der Motivation mit persönlichem Kompetenzerleben in sozialer Eingebundenheit (Ryan & Deci, 2000). Dieses Grundprinzip lässt sich auf alle Alters- und Klassenstufen von der Grundschule bis in die gymnasiale Oberstufe anwenden, wobei im Rahmen von LemaS die Klassenstufen 3 bis 6 fokussiert werden.

Der Projektverbund diFF umfasst drei Teilprojekte: (1) Adaptive Formate potenzial- & prozessorientierter Diagnostik, (2) Adaptive Formate selbstregulierten & forschenden Lernens und (3) Adaptive Formate diversitäts- & differenzsensiblen Lernens. Die Zielsetzungen lassen sich wie folgt skizzieren: Ziel des zweiten Teilprojekts ist es, das FFP in erweiterten Formen auf den Regelunterricht mit elaborierten Strategien des selbstregulierten forschenden Lernens zu übertragen

(de Boer, Donker, Kostons & van der Werf, 2018). Auf die Zielgruppen von Kindern mit besonderen Unterstützungsbedarfen sowie mit verborgenen Leistungspotenzialen aus sozial benachteiligten Lagen ist das dritte Teilprojekt ausgerichtet, zumal diese beiden Zielgruppen zur Umsetzung ihres Potenzials in Leistung spezielle Enrichmentformate benötigen (Baum & Novak, 2010). Da eine diagnosebasierte Förderung letztlich eine förderorientierte Diagnostik voraussetzt, fokussiert schließlich das erste Teilprojekt im Hinblick auf das selbstregulierte, forschende sowie auf das differenz- und diversitätssensible Lernen adäquate Instrumente einer potenzial- und prozessorientierten Diagnostik, die auch im Sinne des formativen Assessments (Black & Wiliam, 1998, 2009) einsetzbar sind. Aufgrund der engen Verknüpfung von Diagnostik, Förderung und Evaluation ist es unerlässlich, dass diese drei Teilprojekte miteinander gekoppelt sind (Vohrmann, Fischer & Fischer-Ontrup, 2020).

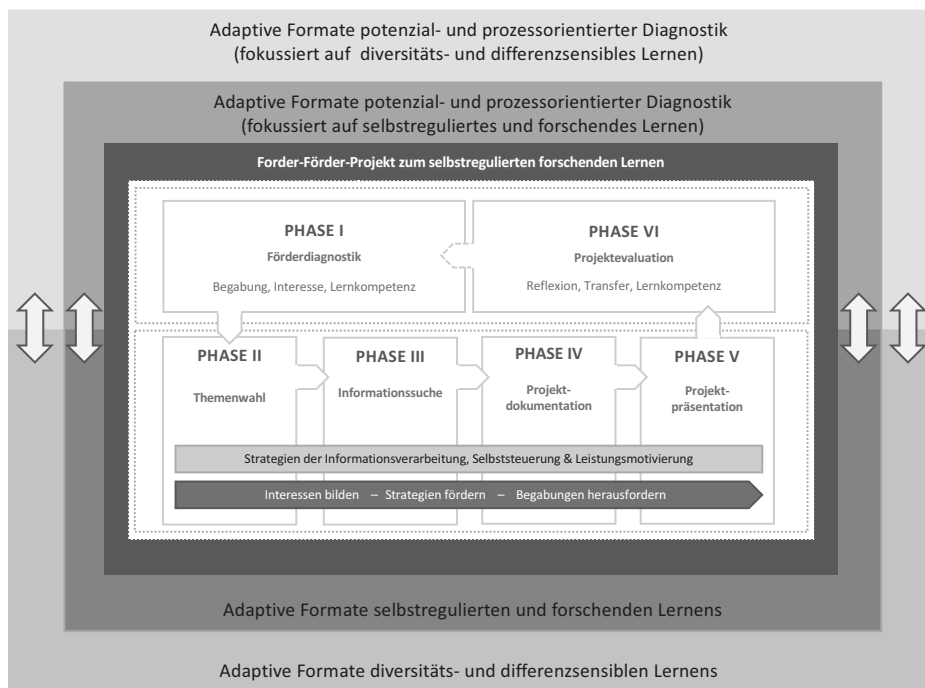


Abbildung 1: Adaptive Formate diagnosebasierter individualisierter Förderns und Fördern (diFF) (Quelle: Fischer, 2012, aktualisierte Version).

5. Ausblick

Mit Blick auf den Erwerb adäquater professioneller Kompetenzen (Baumert & Kunter, 2006) zur diagnosebasierten individuellen Begabungsförderung bedarf es Qualifizierungsformaten für (angehende) Lehrpersonen, die adaptive Lehrkompe-

tenzen (Beck, 2008) verbunden mit einer professionellen pädagogischen Haltung als Querlage fokussieren (Schwer & Solzbacher, 2014). Im Rahmen eines erweiterten Verständnisses von adaptiver Lehrkompetenzen werden an der Universität Münster neben fachlichen Grundlagen, spezielle Elemente der diagnosebasierten individuellen Begabungsförderung mit adäquaten diagnostischen Instrumenten, didaktischen Konzepten und kommunikativen Ansätzen gezielt in der Lehrerbildung vermittelt (Fischer, Kopmann, Rott, Veber & Zeinz, 2014). In diesem Kontext sind über fachliche, diagnostische, didaktische und kommunikative Kompetenzen hinaus, auch implementative Kompetenzen bedeutsam, damit Lehrpersonen wirksame diagnosebasierte individualisierte Förderformate auch nachhaltig in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einbinden können (Souvignier & Behrmann, 2017). Zudem wird der professionelle Einsatz von diagnostischen Instrumenten, didaktischen Konzepten und kommunikativen Ansätzen bei Schülerinnen und Schülern durch die pädagogische Haltung von Lehrpersonen bestimmt (Buholzer, Joller-Graf, Krummer Wyss & Zorbist, 2014), die potenzialorientiert, entwicklungs offen, beziehungssensibel und ressourcenfokussiert im Sinne der individuellen Begabungsförderung sein sollte (vgl. Abb. 2).

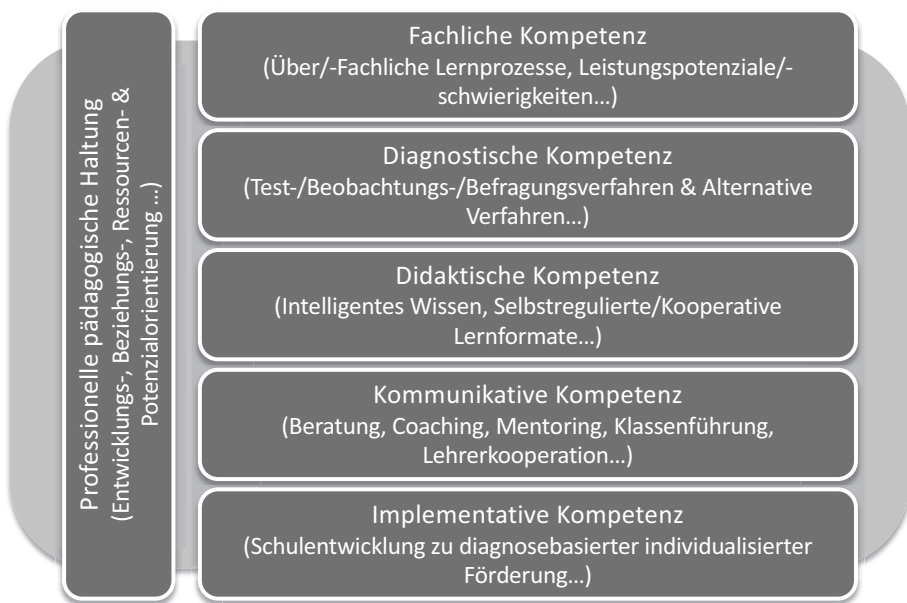


Abbildung 2: Qualifizierung zur diagnosebasierten Individuellen Begabungsförderung (Quelle: Fischer, 2012, aktualisierte Version).

Umgesetzt werden diese Qualifizierungsformate an der Universität Münster in der Lehrerausbildung im Rahmen des Forschungspraktikums zum Forder-Förder-Projekt mit einer systematischen Kopplung universitärer Begleitveranstaltungen mit schulischen Praxisphasen; empirische Analysen belegen die Entwicklung der

Handlungskompetenzen der qualifizierten Lehramtsstudierenden (Rott, 2017). Ähnliches gilt in der Lehrerweiterbildung für die Qualifizierungsmodule zum ‚Specialist in Gifted Education and Talent Development‘ des European Council for High Ability (ECHA, 2020), die den Standards des international Panel of Experts in Gifted Education entsprechen (iPEGE, 2009). Letztere fokussieren mit Blick auf die Zielgruppe (potenziell) leistungsstarker Schülerinnen und Schüler die Professionalisierung von Lehrpersonen in den fachlichen (z. B. Konzepte von Potenzial und Leistung), diagnostischen (z. B. Diagnose mittels nicht-/standardisierter Verfahren), didaktischen (z. B. Förderung mittels selbstregulierten forschenden Lernens) und kommunikativen (z. B. Beratung mittels Mentoring, Lerncoaching) Kompetenzen. Übergreifend werden implementative Kompetenzen und als Querschnitt eine professionelle pädagogische Haltung fokussiert, womit auch die einzelnen Module der Förderinitiative ‚Leistung macht Schule‘ zur Schul- und Leitbildentwicklung, Diagnose und Beratung sowie zum Fordern und Fördern innerhalb und außerhalb des Regelunterrichts adressiert werden (Forschungsverbund Leistung macht Schule, 2018).

In Bezug auf die nachhaltige Talententwicklung im 21. Jahrhundert gilt es verstärkt die globalen Herausforderungen und notwendigen Problemlösungen im Sinne der gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme in den Blick zu nehmen. So fordert Sternberg (2017) in seinem ACCEL-Modell (d. h. Active Concerned Citizenship and Ethical Leadership) erweiterte Begabungsmerkmale (d. h. kritisches analytisches Denken, Kreativität, gesunder Menschenverstand, Weisheit und Ethik sowie Leidenschaft) zu fokussieren. Auch im Rahmenkonzept des Centers for Curriculum Redesign (Fadel, Bialik, Trilling & Muuß-Merholz, 2017) wird die Relevanz der ‚21st Century Skills‘ (d. h. Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken) betont, sowie die Bedeutung von Meta-Lernen, Wissen, Charakter erwähnt, wobei dann auch die ‚Sustainable Development Goals‘ (United Nations, 2015) eingebunden sind. Dies erfordert adäquate Lernarchitekturen, wobei die erwähnten diagnosebasierten individuellen Förderformate bereits gezielt Kernprinzipien für die Planung von Lernumwelten im 21. Jahrhundert beachten: (1) Lernende stehen im Zentrum mittels aktiver Beteiligung (2) Soziale Natur des Lernens mittels kooperativen Lernens, (3) Emotion & Motivation als integraler Bestandteil des Lernens, (4) Individuelle Unterschiede der Lernenden an-/erkennen (5) Alle Lernenden herausfordern, aber nicht überfordern, (6) Formatives Feedback zur Unterstützung des Lernens, (7) Horizontale Vernetzungen der Lerninhalte herstellen (Dumont, Istance & Benavides, 2015).

Literatur

- Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Artelt, C. (2011). Lernstrategien und Lernerfolg – Eine handlungsnahe Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 86–96.

- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 281–298). Opladen: Leske + Budrich.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–140). Opladen: Leske + Budrich.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. a social cognitive theory*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Baum, S. & Novak, C. (2010). Why Isn't Talent Development on the IEP? SEM and the Twice Exceptional Learner. *Gifted Education International*, 26(2–3), 249–260. DOI: <https://doi.org/10.1177/026142941002600311>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- Bayer, R. (2009). *Diagnose und Förderung in den Naturwissenschaften. Methoden, Instrumente und Techniken mit Beispielen aus den Unterrichtsfächern Biologie, Physik und Chemie*. Stuttgart: LS
- Beck, E. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Betts, G. T., Kercher, J. K. & Mönks, F. J. (Hrsg.) (2008). *Der Weg des selbstbestimmten Lernens. Auf dem Weg zum autonomen Leben*. Berlin [u. a.]: LIT.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practise*, (5), 7–74.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112.
- Boekaerts, M. (1999). Self regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, (31), 445–457.
- Buholzer, A., Joller-Graf, K., Krummer Wyss, A. & Zorbist, B. (2014). *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Münster [u. a.]: LIT.
- de Boer, H., Donker, A. S., Kostons, D. D. N. M. & van der Werf, G. P. C. (2018). Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 24, 98–115.
- Donker, A. S., de Boer, H., Kostons, D. D. N. M., van Dignath Ewijk, C. & van der Werf, G. P. C. (2013). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A Metaanalysis. *Educational Research Review*, 11, 1–26.
- Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (Hrsg.) (2010). *The Nature of Learning. USING RESEARCH TO INSPIRE PRACTICE*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (2015). *The Nature of Learning – Die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis = The nature of learning (Pädagogik)*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- European Council of High Ability (ECHA) (2020). *News on High Ability*. Hrsg. v. European Council of High Ability. Abgerufen von <https://www.echa.info/> [27.04.2020].
- Fadel, C., Bialik, M., Trilling, B. & Muuß-Merholz, J. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Hamburg: Verlag ZLL21 e.V.

- Fischer, C. (2006). *Lernstrategien in der Begabtenförderung. Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung*. Habilitationsschrift. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster.
- Fischer, C. (2012). Individuelle Lehr- und Lernstrategien in der Begabtenförderung. In C. Fischer & D. Bergs-Winkels (Hrsg.), *Individuelle Förderung multipler Begabungen. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte* (S. 253–267). Berlin [u. a.]: LIT.
- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin.
- Fischer, C. & Fischer-Ontrup, C. (2015). Vielfältig besonders. Umgang mit besonders begabten Kindern mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, M. Veber & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt* (S. 203–216). Münster: Waxmann.
- Fischer, C. & Fischer-Ontrup, C. (2016). Mehrfach außergewöhnlich. Besonders begabte Kinder mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten. *Lernen und Lernstörungen*, 5, 207–218.
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für allgemeine Didaktik 2014*. Thementeil Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule. Allgemeiner Teil (S. 16–34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fischer, C., Rott, D. & Fischer-Ontrup, C. (2013). Lerncoaching in der schulischen Begabungsförderung. Aufgezeigt am Beispiel des Forder-Förder-Projekt Advanced. *journal für begabtenförderung – für eine begabungsfreundliche Lernkultur*, 1, 32–42.
- Fischer, C. & Weigand, G. (2014). Schule der Vielfalt: inklusive Begabungs- und Begabtenförderung. Editorial. *journal für begabtenförderung – für eine begabungsfreundliche Lernkultur*, (2), 4–7.
- Forschungsverbund Leistung macht Schule (2018). Welcher Leistungsbegriff liegt „Leistung macht Schule“ zugrunde? ACCEL: A New Model for Identifying the Gifted.
- Forschungsverbund LemaS (2020). LemaS. Leistung macht Schule. Hrsg. v. LemaS Forschungsverbund. Abgerufen von <https://www.lemas-forschung.de/forschungsverbund> [26.04.2020].
- Gagné, F. (2009). The differentiated model of giftedness and talent/DMGT. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. McMillen, R. D. Eckert & C. A. Little (Hrsg.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2. Aufl.). Waco, TX: Prufrock.
- Gardner, H. (2013). *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- George, D. R. (1993). Instructional Strategies and Models for Gifted Education. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Hrsg.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (1. Aufl., S. 411–426). Oxford: Pergamon.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, Scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gotwals, A. W., Philhower, J., Cisterna, D. & Bennett, S. (2015). Using Video to Examine Formative Assessment Practices as Measures of Expertise for Mathematics and Science Teachers. *International Journal of Science and Math Education*, 13(2), 405–423. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9623-8>.
- Hany, E. A. (2000). Muss man unterschiedlich hochbegabte Kinder unterschiedlich fördern? In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 71–96). Bad Honnef: Karl Heinrich Bock.

- Harder, B., Vialle, W. & Ziegler, A. (2014). Conceptions of giftedness and expertise put to the empirical test. *High Ability Studies*, (25), 83–120.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. Abgerufen von <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10266302> [26.04.2020].
- Hattie, J. & Beywl, W. (Hrsg.) (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ (1., neue Ausg.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2017). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (4. unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinbokel, A. (1996). *Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege*. Münster [u. a.]: LIT.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2007). Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In A. Ziegler, *Begabt sein in Deutschland* (S. 139–170). Hrsg. v. K. A. Heller. Berlin [u. a.]: LIT.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Seelze: Kallmeyer Verlag.
- Ingenkamp, K. H. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim [u. a.]: Beltz. Abgerufen von http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291417 [26.04.2020].
- iPEGE (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifikation von Fachkräften der Begabtenförderung*. Salzburg.
- Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102–116. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 45–65). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2011). *Empfehlungen der Bildungskonferenz „Zusammen Schule machen für Nordrhein-Westfalen“ zum Thema „Individuelle Förderung: von der Qualitätsanalyse bis zur systematischen Unterrichtsentwicklung und Lehrerfortbildung“*. Abgerufen von: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Bildungskonferenz/Empfehlungen_Individuelle_Foerderung.pdf [27.04.2020].
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in psychology*, 8, 422. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L. et al. (2020). Talent development in achievement domains: A psychological framework for within and cross-domain research. *Perspectives on Psychological Science*, 15(3). DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691619895030>
- Rapp, A. F. (2014). Zone der nächsten Entwicklung. In M. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie* (17. Aufl.) (S. 1705–1706). Bern: Hans Huber.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.

- Reis, S. M., Renzulli, J. S. & Burns, D. E. (2016). *Curriculum Compacting. A Guide to Differentiating Curriculum and Instruction through Enrichment and Acceleration*. Waco, TX: Prufrock.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33–58.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. & Shaughnessy, M. F. (2014). A reflective conversation with Joe Renzulli and Sally Reis. *Gifted Education International*, 30(1), 24–32.
- Renzulli, J. S. & Rogalla, M. (2007). Das Schulische Enrichment Modell: Zur Chancengerechtigkeit in der Begabungsförderung. In U. Popp & K. Tischler (Hrsg.), *Fördern und Fordern an Schulen* (1. Aufl., S. 133–155). München: Profil-Verl.
- Reusser, K. (1995). Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Döring (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Risemberg, R. & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2), 98–101.
- Rott, D. (2017). *Die Entwicklung der Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der Individuellen Begabungsförderung*. Münster: Waxmann.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schiefele, U. & Wild, K.-P. (Hrsg.) (2000). *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster: Waxmann.
- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(3/4), 181–197. DOI: <https://doi.org/10.1024//1010-0652.15.34.181>
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Abgerufen von http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783781553545 [26.04.2020].
- Simons, P. R. J. (1992). Lernen, selbstständig lernen – ein Rahmenmodell. In H. F. Friedrich & H. Mandl (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 251–264). Göttingen [u. a.]: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Solzbacher, C., Müller-Using, S. & Doll, I. (Hrsg.) (2012). *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. Köln: Link.
- Southern, W. T., Jones, E. D. & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and Enrichment: The Context and Development of Program Options. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Hrsg.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (S. 387–410). Oxford: Pergamon.
- Souvignier, E. & Behrmann, L. (2017). Professionalisierung von Lehrkräften zur Förderung des Leseverständnisses: Implementation komplexer Instruktionkonzepte. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 153–171). Wiesbaden: Springer VS.

- Stamm, M. (2014). Minoritäten als Begabungsreserven. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 375–384). Bern: Huber.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K-12 Students Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Stern, E. & Neubauer, A. (2013). *Intelligenz – Große Unterschiede und ihre Folgen*. München: DVA.
- Sternberg, R. J. (2017). ACCEL: A New Model for Identifying the Gifted. *Roeper Review*, 39(3), 152–169.
- Tomlinson, C. A. (2009). *Differentiated Instruction and Understanding by Design*. Vortrag mit Jay McTighe bei der Summer Conference der Association for Supervision and Curriculum Development. Houston, TX [28.06.2009].
- Treffinger, D. J. & Barton, B. L. (1988). Fostering independent learning. *Gifted Child Today*, 11(1), 28–30.
- United Nations (2015). *About the Sustainable Development Goals – United Nations Sustainable Development*. Hrsg. v. United Nations. Abgerufen von <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> [27.04.2020].
- van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271–296.
- Veenman, M. V. J., van Hout-Wolters, B. H. A. M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1(1), 3–14.
- Vohrmann, A., Fischer, C. & Fischer-Ontrup, C. (2020). Adaptive Formate des diagnosebasierten individualisierten Forderns und Förderns. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H. W. Wollersheim (Hrsg.), *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler* (S. 74–84). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Hrsg. v. Joachim Lompscher. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Weinert, F. E. (2000a). *Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung*. Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung. Salzburg.
- Weinert, F. E. (2000b). *Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule*. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz.
- Winne, P. H. (1995). Inherent Details in Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 39(4), 173–187.
- Wirth, J. & Leutner, D. (2008). Self-Regulated Learning as a Competence. Implications of Theoretical Models for Assessment Methods. *Journal of Psychology*, 216(2), 102–110.
- Ziegler, A. (2018). *Hochbegabung* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag (UTB). Abgerufen von <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838549682> [26.04.2020].
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13–39). San Diego, CA.: Academic Press.

Differenzierung und Adaptivität als zwei Konzepte einer Individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsständen

1. Einleitung

Seit jeher besteht eine der zentralen Herausforderungen in Bildungssystemen darin, auf die unterschiedlichen Lern- und Leistungsstände von Schülerinnen und Schülern im Unterricht einzugehen. Insbesondere vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen, im Zuge von Migration und Inklusion (Gräsel, Decristan & König, 2017), aber auch mit Perspektive auf die zukünftigen Anforderungen an die Lebens- und Arbeitsbedingungen erhält diese Debatte gegenwärtig (erneut) große Aufmerksamkeit und wird oft in einem Atemzug mit der Forderung nach einer „Individuellen Förderung“ geführt.

In der Literatur finden sich zahlreiche Konzepte einer Individuellen Förderung mit unterschiedlichen theoretischen Grundlagen und Operationalisierungen (vgl. Dumont, 2019; Klieme & Warwas, 2011). Der vorliegende Beitrag fokussiert die Konzepte der Differenzierung und Adaptivität als zwei prominente Zugänge zum Umgang mit Lern- und Leistungsunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern. *Differenzierung* ist ein Begriff aus der (Schul-)Pädagogik und wird vor allem in praxisbezogenen Beiträgen als wichtiger Bestandteil von Unterricht in heterogenen Lerngruppen genannt. Ein genauerer Blick auf Differenzierung zeigt jedoch, dass zahlreiche Varianten existieren, sodass eine detailliertere Auseinandersetzung mit den jeweiligen theoretischen Annahmen und empirischen Befunden lohnenswert scheint. Neben Differenzierung wurde in den letzten Jahren vor allem in pädagogisch-psychologischen Arbeiten oft auch auf die Notwendigkeit einer *Adaptivität* von Unterricht verwiesen. Allgemein wird unter Adaptivität eine Passung zwischen Lernangebot zu den Lernvoraussetzungen mit dem Ziel einer (fachlichen) Förderung verstanden. Wenngleich diese Annahme unmittelbar plausibel erscheint, existieren zu Adaptivität ebenso ganz unterschiedliche Konzeptualisierungen (Parsons et al., 2018).

Vor diesem Hintergrund verfolgt der Beitrag das Ziel, Differenzierung und Adaptivität als zwei Konzepte einer Individuellen Förderung eingehender zu beleuchten und entsprechende empirische Befunde vorzustellen. Dafür wird im nächsten Abschnitt zunächst auf äußere Differenzierungsmaßnahmen und innere Differenzierungsmaßnahmen eingegangen. Im dritten Abschnitt werden verschiedene Konzeptualisierungen von Adaptivität beschrieben sowie empirische Befunde zur Lernwirksamkeit angeführt. Der Beitrag schließt mit forschungsbezogenen und praktischen Schlussfolgerungen.

2. Differenzierung

Im deutschsprachigen Raum lässt sich die von Klafki und Stöcker (1976) vorgenommene prominente Unterscheidung zwischen einer äußeren und einer inneren Differenzierung heranziehen. Während sich äußere Differenzierung auf lerngruppenübergreifende Maßnahmen bezieht und darauf abzielt, Lerngruppen zu homogenisieren, umfasst der zweite Begriff ein Maßnahmenbündel zur Differenzierung innerhalb von heterogenen Lerngruppen.

2.1 Äußere Differenzierung durch Homogenisierung von Lerngruppen

Äußere Differenzierung bezieht sich auf Maßnahmen zur Homogenisierung von Lerngruppen. Diese Maßnahmen haben im deutschen Bildungssystem eine lange Tradition und waren ursprünglich eng mit schichtspezifischen Lebens- und Bildungsperspektiven gekoppelt. Noch heute zeigt sich die Ausrichtung des Bildungssystems auf möglichst homogene Lerngruppen, nämlich in der Ausgestaltung des Schulsystems mit einer Gliedrigkeit der Sekundarstufe und separatem Förderschulzweig, aber auch in Maßnahmen der Klassenwiederholungen und -übersprünge, der Rückstellungen sowie im Schulformwechsel in der Sekundarstufe (vgl. Decristan & Jude, 2017; van Ackeren & Kühn, 2017). In den letzten Jahren zeigen sich im deutschen Bildungssystem jedoch auch gegenläufige Entwicklungen, wie jahrgangübergreifender Unterricht in der Grundschule, Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen sowie eine Zunahme von Schulen in der Sekundarstufe mit mehreren Bildungsgängen (Autorengruppe Bildungsbericht, 2018).

Den verschiedenen Maßnahmen liegen Vorstellungen zu den Vor- und Nachteilen leistungshomogener Gruppen zugrunde. So wird für leistungshomogene Gruppen argumentiert, dass in diesen eine gezieltere Förderung möglich ist, da Lernende mit ähnlichen kognitiven Lernvoraussetzungen auch vergleichbar viel Lernzeit benötigen (z.B. Modell schulischen Lernens nach Carroll (1963)), dass leistungsschwächere Kinder in heterogenen Gruppen nicht demotiviert und leistungstärkere Kinder nicht gelangweilt sind. Auf Seiten der Lehrkräfte wird angeführt, dass mit Unterricht in vergleichsweise leistungsheterogenen Gruppen ein erhöhter Vorbereitungs- und Durchführungsaufwand einhergeht, dass hierauf nur unzureichend in Aus- und Weiterbildung vorbereitet wird und dass kaum Differenzierungsmaterial vorliegt (z.B. Gröhlich, Scharenberg & Bos 2009; Slavin, 1987).

Für leistungsheterogene Gruppen spricht wiederum, dass kognitivistischen Theorien zufolge Lernen immer ein individueller Prozess ist und es auch bei ähnlichen Lernausgangslagen ganz unterschiedliche Lernbedarfe und Lernwege gibt (Chi & Wylie, 2014). Zudem können Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsständen voneinander in ihren fachlichen Leistungen

(z. B. im Sinne Vygotskys (1978) theoretischer Annahme einer Zone der proximalen Entwicklung) und in ihren sozialen Kompetenzen voneinander profitieren. Insbesondere in homogen leistungsschwach zusammengesetzten Lerngruppen lassen sich ein geringes Anregungspotenzial und Stigmatisierungen erwarten. Hinzu kommt, dass eine Homogenisierung von Lern- und Leistungsständen in der Praxis nicht gelingt und aufgrund der Vielzahl der lernrelevanten Merkmale auch gar nicht gelingen kann. Tillmann (2004) spricht in diesem Zuge von der Fiktion der homogenen Lerngruppe.

Die Maßnahmen und begleitenden Debatten spiegeln wider, dass die leistungsbezogene Zusammensetzung von Lerngruppen eine der Kernthemen des Lehrens und Lernens ist. Entsprechend liegt diesem Thema eine jahrzehntelange Forschungstradition zugrunde. Um empirisch zu prüfen, ob Kinder in leistungsheterogenen oder -homogenen Lerngruppen bessere fachliche Leistungen zeigen, lassen sich zwei zentrale Zugänge unterscheiden: Studien zum „Whole-Class Ability Grouping“ und Studien, in denen reguläre Klassen mit ihren Leistungsunterschieden in den Blick genommen werden (vgl. zusammenfassend Decristan, Fauth, Kunter, Büttner & Klieme, 2017b).

Insbesondere in den 1980er und 1990er Jahren wurden im angloamerikanischen Raum zahlreiche Studien zum „Ability Grouping“ durchgeführt. Fokussiert man auf Studien im Primarbereich, um die mit dem gegliederten Sekundarschulsystem einhergehenden Institutionseffekte außen vor zu lassen, verweisen Befunde aus (Meta-)Metaanalysen auf keine oder nur kleine Effekte einer Leistungshomogenisierung (Deunk, Smale-Jacobse, de Boer, Doorland & Bosker, 2018: $d = -0.065$; Kulik & Kulik, 1984: $SD = 0.07$; Slavin, 1987: $ES = 0.00$; Steenbergen-Hu, Makel & Olszewski-Kubilius, 2016: $g = -0.03$).

Im zweiten Zugang wird die klasseninterne Variation der Leistungen in Regelklassen als Prädiktor für Lernleistungen verwendet und dabei mittels Mehrebenenanalysen die Tatsache berücksichtigt, dass sich Lernende in ihren Leistungen innerhalb von Klassen ähnlicher sind als zwischen Klassen. Studien im Grundschulbereich zeigen jedoch auch hier kein konsistentes Ergebnismuster (zusammenfassend Decristan et al., 2017b). In den meisten Studien zeigen sich keine signifikanten Effekte auf Schülerleistungen in der Grundschule (z. B. Bellin, 2009), in einigen zeigen sich dagegen signifikante Effekte, mal zugunsten einer Homogenisierung (z. B. Luyten & van der Hoeven-van Doornum, 1995), mal zugunsten von leistungsheterogenen Klassen (z. B. Scharenberg, 2012).

Auch die Befundlage zu jahrgangsübergreifendem Lernen als eine Variante einer stärker leistungsheterogenen Gruppierung kommt hier zu einem ähnlichen Ergebnis: Im Mittel zeigen sich keine bedeutsamen Effekte auf fachliche Leistungen (Hattie, 2009: $d = 0.04$; Veenmann, 1995: $ES = 0.00$), jedoch variieren die Effekte deutlich zwischen den Studien, sodass die Qualität der Umsetzung entscheidend für die Wirksamkeit von jahrgangsübergreifendem Lernen zu sein scheint.

Darüber zeigen Studien, dass das fachliche Lernen vor allem in homogen leistungsschwach zusammengesetzten Gruppen reduziert ist. Unabhängig vom jeweils

individuellen Leistungsstand sind in Klassen mit niedrigem Leistungsniveau die späteren Lernleistungen geringer als Klassen mit hohem Leistungsniveau (vgl. zusammenfassend Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013). Hinzu kommt, dass in leistungshomogenen zusammengesetzten Klassen vor allem leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler weniger lernen (z. B. Deunk et al., 2018 mit $d = -0,30$).

2.2 Varianten innerer Differenzierung

Eine weitere Maßnahme zum Umgang mit Heterogenität ist die innere Differenzierung. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, innere Differenzierungsmaßnahmen zu klassifizieren. So unterscheiden beispielsweise Hugener und Krammer (2010) zwischen sozialer, thematisch-intentionaler, methodischer und medialer Differenzierung. Hein (2008) bezieht sich vorrangig auf Aufgabenstellungen und unterscheidet zwischen formaler (Variation der Bearbeitungsreihenfolge), quantitativer (unterschiedliche Aufgabenmenge) und niveaubezogener (Anforderungsniveaus von Aufgaben) Differenzierung.

Die Vielfalt an inneren Differenzierungsmaßnahmen spiegelt sich in der Schulpraxis in Deutschland jedoch oft nicht wider: Eine Differenzierung von Lernwegen ist insgesamt recht wenig verbreitet. Dies zeigen sowohl Befragungen von Lehrkräften (z. B. Lankes & Carstensen, 2007; Warwas, Hertel & Labuhn, 2011) als auch Unterrichtsbeobachtungen (z. B. Nieder & Frühauf, 2012; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016).

Gleichzeitig erschwert die Vielfalt an inneren Differenzierungsmöglichkeiten auch den empirischen Zugang, da unter dem Begriff „Differenzierung“ ganz unterschiedliche Maßnahmen gemeinsam verortet sind. Hinzu kommt, dass die meisten Studien schon Jahrzehnte zurückliegen. Bangert, Kulik und Kulik (1983) fassen in ihrer Metaanalyse Studien zu „Individualized Instruction“ in der Sekundarstufe zusammen. Im Ergebnis zeigt sich eine kleine Effektstärke ($ES = 0,10$). Horak (1981) nahm nur Studien im Mathematikunterricht in der Primar- und Sekundarstufe in den Blick und berichtet eine geringe negative Effektstärke von $E.S. = -0,07$. Hattie (2009) fasst die Studien in seiner Meta-Metaanalyse noch einmal zusammen und kommt insgesamt auf eine kleine positive Effektstärke von $d = 0,23$. Der Begriff Individualized Instruction ist jedoch nicht mit Binnendifferenzierung gleichzusetzen, sondern umfasst vielmehr ein Maßnahmenbündel, teils bestehend aus kleineren Lernsequenzen, die die Schülerinnen und Schüler selbständig bearbeiten durften, begleitet von mehrfachen Testungen bis ein gesetztes Lernziel erreicht wurde. Auch der in der internationalen Literatur verwendete Begriff „Differentiated Instruction“ (z. B. Tomlinson et al., 2003) lässt sich nicht einheitlich greifen, sondern wird oft als ein Maßnahmenbündel aus lernbegleitender Diagnostik und instruktionalen Anpassungen beschrieben, das nicht mit dem Verständnis zum deutschsprachigen Differenzierungsbegriff übereinstimmt, sondern eine deutliche Nähe zur lernbegleitenden Diagnostik (s. Abschnitt 3.2) aufweist.

Eine vergleichsweise gut abgrenzbare innere Differenzierungsmaßnahme ist dagegen das Bilden von verschiedenen leistungsbezogenen Lerngruppen innerhalb von Klassen („Within-Class Ability Grouping“ oder „Small Group Instruction“). Metaanalysen zeigen positive Effekte auf Lernleistungen im Vergleich zu Unterricht ohne Gruppierung (Kulik, 1992: $d = 0.25$; Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers & d'Apollonia, 1996: $d = 0.17$; Slavin, 1987: $d = 0.32$; Steenbergen-Hu et al., 2016: $g = 0.25$). Lou et al. (1996) liefern jedoch auch empirische Hinweise dafür, dass ein Teil der Wirksamkeit nicht auf die Leistungshomogenität der Lerngruppe selbst, sondern auf das Bilden von Lerngruppen an sich zurückgeht. Die Effektstärke bei Unterricht mit leistungshomogen zusammengesetzten Kleingruppen im Vergleich zu Unterricht ohne Gruppierung ist mit $d = 0.16$ ähnlich hoch wie die von leistungsheterogen zusammengesetzten Kleingruppen vs. Unterricht ohne Gruppierung ($d = 0.19$). In ihrem aktuellen Review mit Studien aus der Primarstufe unter Einbezug nur von Studien mit höheren methodischen Standards finden Deunk et al. (2018) keinen Effekt einer klasseninternen Gruppierung ($d = -0.007$). Mehr noch, wie schon bei der äußeren Differenzierung zeigen sich Nachteile einer leistungshomogenen Gruppierung vor allem für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler ($d = -0.192$; auch Lou et al., 1996 mit $d = -0.60$).

Insgesamt können die empirischen Studien die mit innerer Differenzierung verbundenen Fördererwartungen kaum stützen. Lipowsky und Lotz (2015) argumentieren hierzu, dass kaum qualitativ hochwertiges Differenzierungsmaterial vorliegt und auch in der Aus- und Weiterbildung nicht genug auf Differenzierung eingegangen wird. Die Ergebnisse könnten somit auch auf eine unzureichende Qualität der Differenzierung, geringes Anregungspotenzial in homogen leistungsschwach zusammengesetzten Gruppen sowie eine mangelnde Passung von Differenzierungsmaßnahmen zu den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sein (ebd.).

3. Adaptivität

Der Aspekt der Passung ist hingegen expliziter Bestandteil des Konzepts der Adaptivität. Bei Adaptivität wird der Fokus auf diagnostizierte Lernvoraussetzungen und hierzu passenden und durch die Lehrkraft gegebenen individuellen Unterstützungsstrategien gelegt (Corno, 2008; Corno & Snow, 1986; Parsons et al., 2018). Damit unterscheidet sich Adaptivität von Differenzierung nicht nur durch den expliziten Fokus auf eine (möglichst individuelle) Passung, sondern auch durch die (pro-)aktive Steuerung durch die Lehrkraft. Das Konzept der Adaptivität, inzwischen auch in der deutschsprachigen Literatur zu finden (z. B. Hardy et al., 2011; Klieme & Warwas, 2011; Weinert, 1997), stammt ursprünglich aus der anglo-amerikanischen Forschung, beginnend in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren. Corno und Snow (1986) definieren „Adaptive Teaching“ als „teaching that fit learner individual differences“ (S. 621).

Corno (2008) unterscheidet zwischen Adaptivität auf der Makro- und auf der Mikroebene (S. 163). Bei der Makroadaptation geht es darum, für Gruppen mit ähnlichen Lern- und Leistungsständen passende Lernangebote zu unterbreiten. Makroadaptation weist somit sehr enge Bezüge zur leistungshomogenen Gruppierung auf, ist aber konzeptuell explizit mit spezifisch für diese Lerngruppen zugeschnittenen Lernangeboten verknüpft.

Mikroadaptationen sind dagegen auf der Ebene der Unterrichtsprozesse zu verorten. Dabei geht es darum, dass Lehrkräfte während des Unterrichts die Lernstände und -bedarfe der Schülerinnen und Schüler fortlaufend erfassen und ihr unterrichtliches Handeln entsprechend anpassen. Die Mikroadaptationen stehen im Fokus der Forschung rund um Adaptivität (Parsons et al., 2018). Unter Verwendung verschiedener Termini, vor allem „Decision Making“, „Reflective Teaching“ und „Scaffolding“, wurde vorrangig in qualitativen Studien oder Einzelfallstudien untersucht, wie Lehrkräfte auf einen durch eine Schülerin oder einen Schüler gegebenen Stimulus reagieren und welche Entscheidungen sie treffen (ebd.). „Scaffolding“ ist die seit der Jahrtausendwende am meisten herangezogene Konzeptualisierung von Adaptivität. Deshalb wird hierauf in Abschnitt 3.1 näher eingegangen. Die Diagnose der Schülerleistungen findet beim Scaffolding „On the fly“, also während des Einsatzes der Unterstützungstechniken statt. Aufgrund der drei zentralen Bausteine Diagnose, Feedback und instruktionale Anpassungen weist auch das Konzept des „Formativen Assessments“ eine deutliche inhaltliche Nähe zu Adaptivität auf und wird in Abschnitt 3.2 erläutert. Als Drittes wird in der Literatur Adaptivität in Teilen synonym für effektiven Unterricht (z.B. Walberg & Paik, 2000) genannt. Auch zum Konzept der Unterrichtsqualität gibt es deutliche Parallelen zu Adaptivität (s. bereits Klieme & Warwas, 2011), was in Abschnitt 3.3 aufgegriffen wird. Schließlich lässt sich Adaptivität auch im Sinne professioneller Kompetenz von Lehrkräften begreifen (vgl. Abschnitt 3.4).

3.1 Scaffolding

Scaffolding (ursprünglich: Wood, Bruner & Ross, 1976) ist seit der Jahrtausendwende ein prominentes Synonym für Adaptivität (Parsons et al., 2018). Das Konzept fußt auf Vygotskys (1978) Annahme einer Zone der proximalen Entwicklung. „Scaffold“ (übersetzt: Gerüst) ist eine Metapher für ein Lerngerüst und beschreibt Unterstützungsstrategien einer erfahreneren Person (z.B. Lehrkräfte) beim Problemlösen einer weniger erfahrenen Person (z.B. eines Lernenden). Entsprechende Strategien oder Techniken sind das Modellieren von Lösungswegen, das Strukturieren von Aufgabeninhalten und Lernschritten und das Lenken der Aufmerksamkeit auf zentrale Inhalte sowie Techniken der Gesprächsführung (vgl. Davis & Miyake, 2004; Einsiedler & Hardy, 2010). Im Lernverlauf reduziert die Lehrkraft die Unterstützungsmaßnahmen schrittweise, sodass die Verantwortung für das

Lernen nach und nach auf die Lernenden selbst übertragen wird (Collins, Brown & Newman, 1989).

Scaffolding umfasst somit eine ganze Reihe von Maßnahmen, die zum Ziel haben, die Schülerinnen und Schüler während des Lernens zu unterstützen. Diese Unterstützungsmaßnahmen können formal im Lernmaterial (z. B. Grossman & Thompson, 2008) oder in Computerprogrammen verankert sein, können aber auch durch Lehrkräfte selbst im Klassenraum eingebracht werden. In einer neueren Studie konnten Kleickmann, Tröbst, Jonen, Vehmeyer und Möller (2016) zeigen, dass Lehrkräfte nach Fortbildungen zum Scaffolding diese Unterstützungsstrategien erfolgreich in ihrem Unterricht einsetzten. Van de Pol, Volman und Beishuizen (2010) geben in ihrem Review Hinweise auf die Lernwirksamkeit von Scaffolding. Trotz oder gerade aufgrund der Vielzahl der unter dem Konzept des Scaffoldings zu verortenden Maßnahmen ist die empirische Grundlage jedoch als ausbaufähig zu beurteilen.

3.2 Formatives Assessment/lernbegleitende Diagnostik

Beim „Formativen Assessment“, auch als lernbegleitende Diagnostik bezeichnet, werden gezielt diagnostische Informationen eingeholt, um diese für die Anpassung des Unterrichts an die Lernenden nutzbar zu machen. Der Grad des formalisierten Einsatzes von Formativem Assessment kann stark variieren, rangierend von „On-the-fly Assessments“, bei denen diagnostische Informationen spontan bspw. durch gezielte diagnostische Fragen während des Gesprächs zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern eingeholt werden (vgl. Scaffolding), bis hin zu „Curriculum-Embedded Assessments“, bei denen diagnostische Aufgabensets geplant und begleitend zum Unterricht eingesetzt werden. Die drei Bausteine des Formativen Assessments sind Diagnostik, Rückmeldung und Fördermaßnahmen (Schütze, Souvignier & Hasselhorn, 2018). Darüber hinaus ist auch das Feedback ein wichtiger Bestandteil des Formativen Assessments (Hattie & Timperley, 2007). Technisch gesprochen sollen es die drei Bausteine zusammen genommen ermöglichen, individuelle Lernstände und Fortschritte der Schülerinnen und Schüler fortlaufend zu erfassen (Ist-Stand), diese mit einem Lernziel in Beziehung zu setzen (Soll-Stand) und die Diskrepanz zwischen Soll und Ist zu verringern. Das Konzept ist vor allem im angloamerikanischen Raum durch die Arbeiten rund um Shavelson und Kollegen (2008) sowie Black und William (1998, 2009) bekannt geworden. Metaanalysen und Reviews belegen, dass das Formative Assessment gegenwärtig eines der vielversprechendsten Förderansätze darstellt (auch Hattie, 2009; Kingston & Nash, 2011). Im deutschsprachigen Raum wurde das Konzept erst einige Zeit später aufgegriffen (z. B. Hondrich, Hertel, Adl-Amini & Klieme, 2016; Maier, 2010; Rakoczy, Klieme, Leiß & Blum, 2017). Trotz der vielversprechenden Befunde gibt es gegenwärtig nur wenige für die schulische Praxis ausgearbeitete Konzepte. Hier setzt bspw. die Arbeitsgruppe rund um Souvignier an, in der ein computer-

basiertes Formatives Assessment entwickelt wurde („quop“), das in verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen eingesetzt werden kann (z.B. Souvignier, Förster & Salaschek, 2014).

3.3 Unterrichtsqualität

Adaptivität wird oft in einem Atemzug mit effektivem Unterricht genannt. Walberg und Paik (2000) listen „Adaptive Education“ als eines von zehn Merkmalen effektiven Unterrichts. Und Ditton (2000) nimmt Bezug auf Slavins (1996) QUAIT-Ansatz, in dem Adaptivität unter dem Qualitätsmerkmal „Appropriateness“ gelistet wird. Unterrichtsqualität im Sinne von Berliner (2005) lässt sich dabei verstehen aus einer Zusammenführung normativer Setzungen, geprägt durch gesellschaftliche und historische Vorstellungen von gutem Unterricht („Good Teaching“), sowie Befunden der Effektivitätsforschung („Effective Teaching“), basierend auf Merkmalen, die sich in Wirksamkeitsprüfungen bewährt haben. Ein prominentes Modell der Unterrichtsqualität führt drei Aspekte an (z.B. Klieme, Schümer & Knoll, 2001): Eine hohe Unterrichtsqualität lässt sich ausmachen an einer hohen kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, wobei Unterricht auch an das Vorwissen der Lernenden anknüpft und zum vertieften Nachdenken anregt. Als zweites lässt sich eine konstruktive Unterstützung anführen. Damit ist gemeint, dass die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden respektvoll und wertschätzend erfolgen und die Lehrkraft die Lernenden konstruktiv unterstützt, bspw. beim Aufgreifen von Fehlern. Ein effektives Classroom Management lässt sich schließlich charakterisieren als Unterricht, in dem die Zeit bestmöglich zum Lernen genutzt wird, Übergänge zwischen Unterrichtsphasen möglichst reibungslos verlaufen und effektiv mit Disziplinstörungen umgegangen wird (vgl. auch Klieme, Pauli & Reusser, 2009). Diese Unterscheidung ist nicht nur im deutschsprachigen Raum verbreitet, sondern auch an internationale Konzeptionen von Unterrichtsqualität anschlussfähig (z. B. CLASS von Pianta & Hamre, 2009).

Theoretisch-konzeptionell entfalten die Qualitätsdimensionen ihre Wirkung für das Lernen und die Motivation von Schülerinnen und Schülern durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, eine effektive Zeitnutzung und das Realisieren motivationaler Grundbedürfnisse adressieren. Insofern stehen bei den Qualitätsdimensionen die Mikroadaptationen des Unterrichts und somit die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden und die Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt im Fokus (z.B. Klieme et al., 2009). Der Aspekt einer lernförderlichen Passung zwischen Unterricht und Lernvoraussetzungen lässt sich empirisch nachzeichnen: Unterrichtsqualitätsmerkmale haben sich als lernförderlich erwiesen (z.B. Fauth, Decristan, Rieser, Klieme & Büttner, 2014; Lipowsky, Rakoczy, Pauli, Drollinger-Vetter, Klieme & Reusser, 2009), vor allem in Klassen mit vergleichsweise heterogenen Leistungen (Decristan et al., 2017b). Insgesamt zeichnet sich somit eine deutliche Nähe von Adaptivität und Unterrichtsqualität ab.

Dennoch ist der Aspekt der Passung allenfalls implizit in der Operationalisierung von Unterrichtsqualität enthalten und der Zusammenhang zwischen einzelnen Unterrichtsqualitätsdimensionen und Adaptivität bleibt empirisch zu prüfen (vgl. Decristan, Dumont & Fauth, 2017a; Klieme & Warwas, 2011).

3.4 Adaptivität als Kompetenz von Lehrkräften

Wie Parsons et al. (2018) in ihrer Forschungssynthese anführen, wird Adaptivität auch mit Merkmalen der Lehrkräfte selbst in Beziehung gesetzt. Traditionell wurden Überzeugungen, Metakognition, Berufserfahrung und Wissen von Lehrkräften herangezogen. Der Fokus liegt hierbei auf der Erforschung der Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Lehrenden, einem vorausschauenden sowie flexiblen unterrichtlichen Handeln und den mit diesem Handeln einhergehenden Entscheidungen der Lehrkräfte. Dabei wird zwischen „Reflection on Action“, also eine auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zugeschnittene Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, und „Reflection in Action“, als während des Unterrichts von der Lehrkraft gegebenen Interventionen und Hilfestellungen, unterschieden. In neuerer Zeit haben Beck und Kollegen (2008) das Konzept der „Adaptiven Lehrkompetenz“ eingeführt. Dieses setzt sich zusammen aus diagnostischer Kompetenz, didaktischer Kompetenz, Sachkompetenz und Kompetenz im Classroom Management (Beck et al., 2008; Brühwiler, 2014). Dabei konnte die Forschergruppe zeigen, dass sich Adaptive Lehrkompetenz im Rahmen von Fortbildungen verbessern lässt, dieses mit höheren Schülerleistungen einhergeht (Rogalla & Vogt, 2008) und vor allem in vergleichsweise leistungsheterogenen Schulklassen zu besseren Lernleistungen führt (Beck et al., 2008).

Adaptive Lehrkompetenz lässt sich als wichtige Voraussetzung auf Seiten der Lehrkräfte ansehen, welche sich im Sinne einer Adaptivität auf der Mikroebene auf das unterrichtliche Handeln auswirkt. Dafür spricht auch die mehrbenenanalytische Auswertung von Brühwiler (2014, S. 2010), der zufolge der Effekt von adaptiver Lehrkompetenz auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern vollständig über die Unterrichtsqualität mediiert wird.

4. Zusammenfassung und Fazit

Differenzierung und Adaptivität werden oft als Möglichkeiten dafür genannt, wie Lehrkräfte im Unterricht besser auf die individuellen Lern- und Leistungsunterschiede eingehen können. Wenngleich diese Konzepte unmittelbar plausibel sind, lassen sich in Theorie und Praxis zahlreiche Varianten und Ausgestaltungsmöglichkeiten finden. Ziel dieses Beitrags war es somit, die Konzepte der Differenzierung und Adaptivität eingehender zu beleuchten.

Im Beitrag wurde aufgezeigt, dass Differenzierungsmaßnahmen, die vorrangig an einer leistungsbezogenen Gruppierung der Lernenden ansetzen, allein nicht zielführend für einen effektiven Umgang mit Lern- und Leistungsunterschieden von Schülerinnen und Schülern sind. Statt einer Variation von Sozialform, Material und Inhalten scheint vielmehr eine Passung von (differenziertem) Angebot und den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler entscheidend. Diese Passung mit dem Ziel einer Lernförderung ist Kernelement im Konzept der Adaptivität auf der Mikroebene des unterrichtlichen Handelns. Jüngere Befunde legen nahe, dass vor allem eine hohe Unterrichtsqualität ein Indikator solch einer Passung sein kann. Eine Passung setzt wiederum eine (lernbegleitende) Diagnostik voraus. Das Konzept des Formativen Assessments hat sich hier empirisch bewährt. Einen weiteren Befund hierzu liefern Decristan et al. (2015): Der Effekt des Formativen Assessments war umso größer, je höher die Unterrichtsqualität war (d. h. je stärker die Schülerinnen und Schüler sich kognitiv aktiviert und konstruktiv unterstützt fühlten). Diagnosebasierte qualitativ hochwertige instruktionale Anpassungen scheinen somit mit entscheidend für eine Individuelle Förderung zu sein. Dies setzt eine Qualifizierung von Lehrkräften in fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Hinsicht, teils auch als Adaptive Lehrkompetenz bezeichnet, voraus. Studien zur Professionalisierung von Lehrkräften legen nahe, dass wesentliche lehrkraftseitige Kompetenzen in Fortbildungen vermittelt werden können (z. B. Kleickmann et al., 2016; Vogt & Rogalla, 2009). Zusammengefasst lassen sich aus den theoretischen Vorstellungen und empirischen Befunden zu Adaptivität vielerorts widersprechende Perspektiven zum produktiven Umgang mit Lern- und Leistungsunterschieden ableiten.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann. DOI: <http://10.0.12.206/6001820fw>.
- Bangert, R. L., Kulik, J. A. & Kulik, C.-L. C. (1983). Individualized systems of instruction in secondary schools. *Review of Educational Research*, 53, 143–158. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543053002143>
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz*. Münster: Waxmann.
- Bellin, N. (2009). *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung. Mehrebenenanalyse zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern*. Wiesbaden: VS.
- Berliner, D. C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 56, 205–213. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487105275904>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment in education: Principles, policy & practice. *Assessment in Education*, 5, 7–75. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen: Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733.
- Chi, M. T. & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49, 219–243. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (S. 453–494). Hillsdale, NJ: Erlbaum. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315044408-14>
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43, 161–173. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences in learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Third handbook of research on teaching* (S. 605–629). Washington, DC: AERA.
- Davis, E. A. & Miyake, N. (2004). Explorations of scaffolding in complex classroom systems. *Journal of the Learning Sciences*, 13, 265–272. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327809jls1303_1
- Decristan, J., Dumont, H. & Fauth, B. (2017a). *Adaptivität und Unterrichtsqualität in differenziertem und individualisiertem Unterricht*. Unveröffentlichter Projektantrag im Rahmen der Ausschreibung „Wie geht gute Schule?“ der Robert Bosch Stiftung und der Deutschen Schulkademie.
- Decristan, J., Fauth, B., Kunter, M., Büttner, G. & Klieme, E. (2017b). The interplay between class heterogeneity and teaching quality in primary school. *International Journal of Educational Research*, 86, 109–121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.09.004>
- Decristan, J. & Jude, N. (2017). Kategorie Schulleistung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 109–122). Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB).
- Decristan, J., Klieme, E., Kunter, M., Hochweber, J., Büttner, G., Fauth, B., Hondrich, A. L., Rieser, S., Hertel, S. & Hardy, I. (2015). Embedded formative assessment and classroom process quality: How do they interact in promoting science understanding? *American Educational Research Journal*, 52, 1133–1159. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831215596412>
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S. & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 73–92). Weinheim: Beltz.
- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 249–277. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>

- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 163–183. DOI: <https://doi.org/10.2378/peu2013.art14d>
- Einsiedler, W. & Hardy, I. (2010). Kognitive Strukturierung im Unterricht: Einführung und Begriffsklärungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38, 194–209.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
- Gräsel, C., Decristan, J. & König, J. (2017). Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 45, 195–206.
- Gröhlich, C., Scharenberg, K. & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal for Educational Research Online*, 1, 86–105.
- Grossman, P. & Thompson, C. (2008). Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and Teacher Education*, 24, 2014–2026. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.002>
- Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G. & Lühken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 819–833.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 8–112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hein, A. K. (2008). Differenzierung. In E. Jürgens & J. Standop (Hrsg.), *Grundschule als Institution. Taschenbuch Grundschule* (S. 147–157). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hondrich, A. L., Hertel, S., Adl-Amini, K. & Klieme, E. (2016). Implementing curriculum-embedded formative assessment in primary school science classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23, 353–376. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1049113>
- Horak, V. M. (1981). A meta-analysis of research findings on individualized instruction in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 74, 249–253. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885318>
- Hugener, I. & Krammer, K. (2010). Differenzierende Maßnahmen zur Individualisierung des Unterrichts. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 91–106). Münster: Waxmann.
- Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30, 28–37. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x>
- Klafki, W. & Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 497–523.
- Kleickmann, T., Tröbst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J. & Möller, K. (2016). The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers' beliefs

- and motivations, instructional practices, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108, 21–42. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000041>
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Hrsg.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (S. 137–160). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabekultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57). Bonn: BMBF.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 805–818.
- Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Kulik, C.-L. C. & Kulik, J. A. (1984). Effects of ability grouping on primary school pupils: A meta-analysis. *Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association August*, ERIC No. ED 255 329.
- Lankes, E. M. & Carstensen, C. H. (2007). Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E. M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 161–193). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, F. Schulz & K. Schöppe (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155–219). München: Kopaed.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E. & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19, 527–537. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 423–458. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543066004423>
- Luyten, H. & van der Hoeven-van Doornum, A. (1995). Classroom composition and individual achievement: Effects of classroom composition and teacher goals in Dutch elementary education. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 20, 42–62.
- Maier, U. (2010). Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 293–308. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0124-9>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2016). *Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Landesbericht 2016*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Nieder, T. & Frühauf, S. (2012). *Bilanzbericht der Schulinspektion. Ergebnisse der externen Evaluation an allen hessischen Schulen*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., ... & Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Re-*

- view of Educational Research*, 88, 205–242. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654317743198>
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Rakoczy, K., Klieme, E., Leiß, D. & Blum, W. (2017). Formative assessment in mathematics instruction: Theoretical considerations and empirical results of the Co²CA project. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Competence Assessment in Education. Methodology of Educational Measurement and Assessment* (S. 447–467). Berlin: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_26
- Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). Förderung adaptiver Lehrkompetenz: Eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 36, 17–36.
- Scharenberg, K. (2012). *Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Schütze, B., Souvignier, E. & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – Formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 693–696. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0839-6>
- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., ... & Yin, Y. (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied Measurement in Education*, 21, 295–314. DOI: <https://doi.org/10.1080/08957340802347647>
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools. A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293–336. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543057003293>
- Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. Lisse [u.a.]: Swets & Zeitlinger.
- Souvignier, E., Förster, N. & Salaschek, M. (2014). quop: ein Ansatz internet-basierter Lernverlaufsdiagnostik und Testkonzepte für Mathematik und Lesen. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 239–256). Göttingen: Hogrefe.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C. & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86, 849–899. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In G. Becker, K.-D. Lenzen, L. Stäudel, K.-J. Tillmann, R. Werning & F. Winter (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich-Jahresheft, XXII*, 6–9.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119–145. DOI: <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Van Ackeren, I. & Kühn, S. M. (2017). Homogenität und Heterogenität im Schulsystem. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271–296. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 319–381. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543065004319>
- Vogt, F. & Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1051–1060. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.002>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walberg, H. J. & Paik, S. J. (2000). *Effective educational practices*. Brussels, Belgium: International Academy Education.
- Warwas, J., Hertel, S. & Labuhn, A. S. (2011). Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. In S. Hertel, J. Warwas & E. Klieme (Hrsg.), *Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 854–867.
- Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. *Friedrich-Jahresheft, Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbständigkeit*, 50–52.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89–100. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Friedhelm Käpnick und Florian Schmid

Wege in der Begabungsförderung: Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung im Regelunterricht

Abstract

Zentrales Ziel einer begabungsförderlichen Unterrichtsgestaltung besteht darin, jede Schülerin bzw. jeden Schüler entsprechend ihren*seinen individuellen Potenzialen und Bedürfnissen zu fördern. Dafür bedarf es vielseitiger Lernsettings innerhalb und außerhalb des Regelunterrichts.

Mit dem Plakat „Wege in der Begabungsförderung“ haben Mitarbeiter*innen des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) Anregungen für den Einsatz begabungsförderlicher Methoden im Regelunterricht entwickelt. Darauf basierend wurden exemplarisch begabungsfördernde Lernsettings für die Fächer Mathematik (Friedhelm Käpnick, Internationales Centrum für Begabungsforschung (ICBF)) und Deutsch konzipiert, die adaptiv von Lehrkräften und Erzieherinnen*Erziehern genutzt werden können.

Wege in der Begabungsförderung
Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung

özbf
Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung
Regierung auf der Zuspitze

Drehfüßmodell

Lernverträge

Portfolio

Differenzierte Lernziele und Lernprodukte

Lerninseln

Flexible Gruppierung

Offene Aufgaben

Forschendes Lernen

Coaching

Stationenlernen

Atelierbetrieb

Mentoring

Förderorientierte Leistungsrückmeldung

Außerschulische Fördermaßnahmen
Schüler*innen an die Hochschulen • Kindertalente & Sommerakademien • Wettbewerbe & Olympiaden usw.

Einflussfaktoren

Persönlichkeitsmerkmale

- Leistungsmotivation
- Stressbewältigung
- Arbeits- und Lernstrategien

Umweltmerkmale

- Familie
- Unterrichtsqualität
- Klassen- und Schulclima
- Kritische Lebensereignisse

Tutoring

Beratung

Vorzeitiges Einschulen und Überspringen

Begabungen fördern heißt Wissen und Fähigkeiten aufbauen und Persönlichkeit entwickeln

Begabungsbereiche
kreativ psychomotorisch intellektuell sozial-emotional musisch-künstlerisch praktisch

Wellbüch
Strategien für die Begabtenförderung

Meilensteine und Ziele
Zielvereinbarung durch Begabte und Exzellenzförderung

news&science
Regierungsförderung und Begabungsforschung

www.oezbf.at/plakat

FAQs
Antworten auf häufig gestellte Fragen

Bundeslandkoordinationsstellen
www.oezbf.at • Kooperationen • Nationale Partner

www.oezbf-impulse.at
Plattform für Masterplan

BMLWF bmluk

www.oezbf.at/plakat

1. Wege in der Begabungsförderung – Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung

Das Plakat „Wege in der Begabungsförderung – Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung“ bietet methodische Ideen und Anreize, wie Begabungsförderung im Schulalltag realisiert werden kann.

Die angeführten Fördermöglichkeiten beruhen auf den Prinzipien der Vertiefung (Enrichment) und Beschleunigung (Akzeleration). Durch die interaktive Gestaltung des Plakates können Umsetzungsmöglichkeiten aller Maßnahmen mittels Mausklick aufgerufen werden.

Die im Plakat beschriebenen Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung sollen für das Thema sensibilisieren und konkrete Vorschläge für die Ausgestaltung eines begabungs- und begabtenfördernden Unterrichts geben.

Begabungsbereiche

Die Autorinnen*Autoren gehen von einer breiten Basis von Begabungsbereichen aus. Zu diesen Begabungsbereichen zählen **soziale Kompetenz, Musikalität, Motorik, künstlerische und praktische Begabungen** (z. B. rasche und effiziente Problemlösefähigkeit im Alltag), aber auch **kreative und intellektuelle Fähigkeiten**. Die Begabungen sind aber keinesfalls als feste Größe, sondern als **dynamische Potenziale** zu verstehen, die sich nur entfalten können, wenn sie auch entsprechend gefördert werden. Dieses Begabungsspektrum steht der lange Zeit vorherrschenden, eindimensionalen Sicht von Begabung entgegen, in der Begabung vor allem mit einem bestimmten Intelligenzquotienten (IQ) gleichgesetzt wurde. Insbesondere das Label „Hochbegabung“ mit dem Cut-Off-Wert von 130 IQ-Punkten war lange Zeit als Alleinstellungsmerkmal für besondere Begabung dominant. Begabung ist jedoch weit mehr als Intelligenz, was sich in den Darstellungen des Plakates durchgängig widerspiegelt (iPEGE, 2009; Heller, Perleth & Lim, 2005; Ziegler, 2008, S. 48f.; Rost, 2008, S. 60f.).

Einflussfaktoren

Erst durch **Lern- und Entwicklungsprozesse** werden die nicht direkt erfassbaren Begabungen in sichtbare Leistungen überführt. Diese Prozesse werden wiederum maßgeblich durch Merkmale der Person (**Persönlichkeitsmerkmale**) und der Umwelt (**Umweltmerkmale**) beeinflusst.

Günstige Einflussfaktoren bei einer **Person** sind beispielweise gutes Stressmanagement, eine aufmerksame und konzentrierte Arbeitsweise oder eine hohe Anstrengungsbereitschaft und Eigenmotivation. Auch die Art, wie man mit Erfolg und Misserfolg umgeht oder wieviel Angst man vor Prüfungen entwickelt, hat Auswirkungen auf die Begabungs- und Exzellenzentwicklung.

Des Weiteren sind **Familie** und **Schule** einflussreiche Faktoren für die Begabungsentwicklung. Familiär können u. a. der Erziehungsstil, die häuslichen Leistungsanforderungen und die Reaktion auf Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse den

Lern- und Entwicklungsprozess beeinflussen. In der Schule kann das allgemeine Schul- und Klassenklima, die Qualität des Unterrichts oder etwa der Grad, mit dem auf jede einzelne Schülerin*jeden einzelnen Schüler eingegangen wird, auf den Lern- und Entwicklungsprozess einwirken (iPEGE, 2009; Heller, Perleth & Lim, 2005).

Sammlung begabungsförderlicher Maßnahmen

Das ÖZBF-Plakat bietet Pädagoginnen und Pädagogen eine Auswahl an Ideen und Informationen für die Umsetzung von begabungsförderlichen Maßnahmen. Dabei wurden ausgewählte Methoden von Akzeleration und Enrichment auf dem Plakat zusammengefasst.

Von zentraler Bedeutung für die Entwicklung von Stärken und die Entfaltung von Begabungen hin zu erster Expertise ist jeweils die **individuelle Begleitung von Schülerinnen*Schülern**. Diese kann durch das pädagogische Personal selbst erfolgen oder die Lehrpersonen unterstützen die Schüler*innen bei der Suche nach geeigneter Begleitung (Fischer & Fischer-Ontrup, 2013; Ziegler, 2008, S. 90f.).

Im Plakat werden vier Arten der Begleitung näher beschrieben: Beratung, Mentoring, Tutoring und Coaching.

2. Begabungsförderung im Regelunterricht

In der Schulpraxis stand lange der Gedanke einer Abfolge von Suchen-Finden-Fördern im Vordergrund: Erst mussten begabte Schüler*innen gesucht werden und waren sie gefunden, konnte man sie fördern. Gefördert wurden die Kinder und Jugendlichen dann entweder im Rahmen von Enrichment- oder von Akzelerationsangeboten. Im Kontext von Enrichmentangeboten wurde die Begabungs- und Begabtenförderung lange Zeit vor allem durch separierende, extracurriculare Maßnahmen realisiert. So wurden vor allem Zusatzangebote am Nachmittag oder in der schulfreien Zeit für spezielle Begabungen, Interessen etc. angeboten. Parallel dazu wurden akzelerierende Maßnahmen (v.a. Überspringen) umgesetzt. Die positiven Auswirkungen von akzelerierenden Maßnahmen wie auch von Enrichmentangeboten sind empirisch gut belegt (Heinbokel, 1996, 2004, 2014; Vock, Preckel & Holling, 2007; Colangelo, Assouline & Gross, 2004; Gronostaj & Vock, 2014, 431f.; Vock, 2008; Hattie, 2009, S. 100; Grosch, 2011).

Ungeachtet dessen setzt sich jedoch mehr und mehr die Auffassung durch, dass neben separierenden sehr wohl auch inklusive Fördermaßnahmen von Begabungen und Interessen notwendig sind, um die Entwicklung der Potenziale aller Kinder und Jugendlichen bestmöglich zu fördern und optimale Lernumwelten für alle zur Verfügung zu stellen. Damit wird der Regelunterricht mehr und mehr zum zentralen Ort der Begabungsförderung. Ein fordernder und fördernder Unterricht, der echte Begabungsentfaltung ermöglicht, wird auch den spezifischen Potenzialen

und Bedarfen aller Schüler*innen gerecht (vgl. Bundesministerium für Bildung (BMB), 2017; Ziegler, 2008, S. 77f.).

Kernmerkmale eines begabungsförderlichen Unterrichts

Das ÖZBF hat versucht, diejenigen Methoden zu sammeln, im Rahmen derer begabungsförderlicher Unterricht gut realisierbar ist. Eine Methode allein macht den Unterricht jedoch nicht zwangsläufig begabungsfördernd. Vielmehr kommt es in der Umsetzung darauf an, im Rahmen einer Methode begabungsförderliche Grundprinzipien zu verwirklichen. Diesbezüglich orientieren wir uns an folgenden Prinzipien:

Begabungsförderung bringt Interessen und Stärken der Schüler*innen ans Licht.

Begabungsfördernder Unterricht ermöglicht Schülerinnen*Schülern, die eigenen Interessen und Stärken zu entdecken, zu erleben und zu zeigen. Der Weg führt von einer defizit- hin zu einer stärkenorientierten Haltung gegenüber den Lernenden. Ausgangspunkt ist die Heterogenität der Schülerschaft. Homogenität wird als Illusion erkannt.

Begabungsförderung ermöglicht Schülerinnen*Schülern ein tieferes Eindringen in Sachthemen.

Begabungsfördernder Unterricht lässt Schülerinnen*Schüler ihre Interessensgebiete vertiefen und neue Wissensgebiete erschließen. Begabungsförderliche Aufgaben sind so gestaltet, dass sie in der Bearbeitung durch die Schüler*innen unterschiedliche Beschäftigungstiefen zulassen.

Schüler*innen lernen ihre besonderen Potenziale und Bedarfe kennen.

Begabungsfördernder Unterricht hilft Schülerinnen*Schülern mit ihren persönlichen Potenzialen wertschätzend umzugehen – Stärken bewusst zu entfalten, besondere Bedarfe anzuerkennen bzw. durch Stärken zu kompensieren, aber auch einzuschätzen, wie viel an Zeit und Energie in den einzelnen Bereichen eingesetzt werden soll.

Begabungsförderung nimmt Schüler*innen in die Eigenverantwortung.

Eine begabungsfördernde Lernkultur erfordert die aktive Teilnahme der Schüler*innen am Bildungsprozess. Begabungsförderlicher Unterricht fördert die Lernenden besonders in Hinblick auf ihre Selbststeuerungskompetenzen.

Begabungsförderung hinterfragt kritisch die Unterrichtsgestaltung und Lernprozesse.

Begabungsförderlicher Unterricht bedeutet einen ständigen (fragenden) Austausch mit den Lernenden. Die Feedbackkultur umfasst sowohl auf Klassenebene Rückmeldungen zum Verständnis der Inhalte (des Tempos, der Lernmethoden etc.)

als auch auf individueller Ebene die Nachfrage nach den persönlichen Interessen, eigenen Stärken, bevorzugten Lernstilen etc.

Begabungsförderung lässt Schüler*innen ihr eigenes Tempo.

Für die individuelle Entfaltung der eigenen Stärken und Begabungen spielt der Faktor Zeit eine wesentliche Rolle. Dieser muss in einem größeren Zusammenhang gesehen werden und der Blick darf nicht nur auf die unmittelbaren Zwänge der (vorgegebenen, kurzfristigen) Lernziele gerichtet werden. Ziel ist es, die Lernenden auf die lebenslange Entwicklung der eigenen Stärken und Begabungen vorzubereiten.

Schüler*innen wachsen über sich selbst hinaus.

Begabungsfördernder Unterricht unterstützt das Vertrauen der Schüler*innen in sich selbst und in ihre Fähigkeiten, so dass sie ermutigt werden, Herausforderungen in der Zone der nächsten Entwicklung anzunehmen und ihre Potenziale zu entfalten, ohne sich selbst zu überfordern.

Schüler*innen stehen zu ihrer Leistung.

Begabungsfördernder Unterricht vermittelt eine positive Einstellung zu Leistung, die als ein Weg zu persönlicher Erfüllung gesehen wird. Einem Leistungsdruck im negativen Sinne wird dagegen entgegengearbeitet (vgl. Weigand, Hackl, Müller-Oppliger, Schmid, 2015, S. 15f.; Kanevsky, 2011; Brunner, Gyseler & Lienhard, 2005, S. 63f.; Huser, 2004, S. 55f.).

3. Fachdidaktik und Begabungs- und Begabtenförderung

Im Folgenden geben wir einen kleinen Einblick in die beiden Fachdidaktikplakate Mathematik und Deutsch (www.oezbf.at/plakat).

Mit Methodenplakaten für einzelne Unterrichtsfächer wird der Versuch unternommen, Lehrkräften begabungsförderliche Methoden anhand von Praxisbeispielen und Erläuterungen aus dem jeweiligen Fach exemplarisch und griffig darzustellen.

Der Fokus begabungsförderlicher Unterrichtsentwicklung lag lange Zeit vor allem auf allgemeinen Methodik- und Didaktikempfehlungen. Es besteht jedoch der berechtigte Wunsch von Lehrkräften nach ausgearbeiteten Unterrichtsbeispielen für den regulären Fachunterricht. Mit der Publikation Fachdidaktik und Begabtenförderung wurde hierfür eine erste theoretische Grundlage gelegt (iPEGE, 2014). Die Entwicklung von begabungsförderlichen Unterrichtsmethoden und ihre Umsetzung in den einzelnen Fächern stellen den nächsten logischen Schritt dar.

3.1 Einblicke in die Methodensammlungen für die Fächer Deutsch und Mathematik

Allgemeine Struktur des Fachdidaktikplakates „Mathematik“

Das Plakat für das Fach Mathematik umfasst Empfehlungen zum Einsatz folgender Fördermethoden:

Atelierbetrieb, außerschulische Fördermaßnahmen, differenzierte Lernziele und Lernprodukte, Drehtürmodell, flexible Gruppierungen im Mathematikunterricht, forschendes Lernen im Regelunterricht, Lerninseln, Mentoring, offene substanzielle Aufgaben, Peer-Teaching, Portfolios, Stationenlernen, formatives Assessment, Lernverträge, förderorientierte Leistungsrückmeldungen, begabungsfördernde Leistungsbeurteilungen sowie vorzeitiges Einschulen und Überspringen einer Klassenstufe.

Um den Lehrkräften ein schnelles Zurechtfinden in den Textbausteinen zu ermöglichen, haben alle Texte eine einheitliche Grundstruktur. Diese umfasst drei Schwerpunkte: 1. Allgemeine Charakterisierung der Fördermethode (wesentliche Merkmale, verschiedene Hauptformen), 2. Herausstellen der besonderen Potenziale, ebenso der zu beachtenden Probleme und Grenzen einer Fördermaßnahme, 3. Konkrete didaktisch-methodische Empfehlungen für die Hauptformen (Hinweise zur Organisation, Beispielaufgaben mit authentischen Schüler*innenlösungen und didaktisch-methodischen Empfehlungen zum Einsatz der Aufgaben; Literaturtipps).

Nachfolgend werden exemplarisch zwei ausgewählte Fördermethoden genauer vorgestellt.¹

Peer-Teaching im Mathematikunterricht

Die Grundidee von Peer-Teaching besteht bekanntlich darin, dass Schüler*innen im Regelunterricht zeitweilig die „Lehrer*innenrolle“ übernehmen. Dies stellt Schüler*innen in verschiedener Hinsicht vor neuartige Herausforderungen, bietet ihnen jedoch zugleich auch individuelle Fördermöglichkeiten. Das Peer-Teaching im Mathematikunterricht kann grob unterteilt in vier Formen erfolgen:

- Kurzvorträge zu speziellen Themen,
- Moderatorentätigkeiten bei Lernkonferenzen,
- Übernahme von Leitungstätigkeiten bei Projektarbeiten,
- Lernpatenschaften.

In diesem Beitrag wird exemplarisch die Form der Kurzvorträge näher vorgestellt. Die eng miteinander verbundenen besonderen Lernpotenziale dieser Methode für die Schüler*innen umfassen vor allem Folgendes:

1 Die Kerngedanken zu beiden hier vorgestellten Fördermethoden entstammen den zugehörigen Postertexten.

- Die Schüler*innen sind gefordert, sich sehr intensiv mit den jeweiligen Sachthemen auseinanderzusetzen. Auf diese Weise können sie ihr Fachwissen vertiefen und erweitern.
- Die Schüler*innen nehmen in der Regel die Herausforderungen sehr motiviert an und werten sie als persönliche Anerkennung (Förderung des Selbstwertgefühls).
- Die Schüler*innen sind gefordert, sich auf ihre Mitschüler*innen einzustellen (Förderung von Sozialkompetenzen).
- Da die Schüler*innen ihr Peer-Teaching zumindest teilweise selbstständig vorbereiten und für die Präsentation, Moderation und ggf. Reflexion eigen- bzw. mitverantwortlich sind, können sie ihre diesbezüglichen Kompetenzen (z. B. Medienkompetenzen) in besonderer Weise fördern (wodurch ein wichtiger Beitrag zur Stärkung ihrer Gesamtpersönlichkeit geleistet werden kann).

Entsprechend den vergleichsweise hohen und komplexen Anforderungen bieten sich Kurzvorträge insbesondere für die individuelle Förderung von sehr leistungsstarken bzw. besonders begabten Schülerinnen*Schülern an.

Damit ein Kurzvortrag im Regelunterricht gelingt, empfiehlt es sich, dass die Lehrkraft vorab mit den Schülerinnen*Schülern die inhaltliche Schwerpunktsetzung, die inhaltliche Struktur, Präsentationsformen, die Zeitdauer, die Einbeziehung von Medien u. Ä. m. gründlich bespricht. In Abhängigkeit von den jeweiligen Vorerfahrungen sowie den Sach-, Medien- und personalen Kompetenzen einer Schülerin bzw. eines Schülers hat die Lehrkraft hierbei abzuwägen, inwiefern sie „Hilfe zur Selbsthilfe“ gibt. Auf jeden Fall sollte gesichert sein, dass die Referentin bzw. der Referent einen bedeutenden Eigenanteil an der inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Vortrags leistet und sich somit auch mit dem Referat identifizieren kann.

Die konkreten Anregungen der Lehrkraft können sich auf Empfehlungen zum Titel, auf eine sinnvolle inhaltliche Strukturierung, auf die Einordnung des Referatsthemas in die Lernthemen des Mathematikunterrichts, auf die Einbeziehung passender Beispiele oder rhetorischer Effekte, weiterhin auf die Nutzung von Literatur- oder Internetquellen sowie auf wichtige Kriterien für eine Leistungsbewertung des Referats beziehen. Außerdem empfiehlt es sich, dass sich die Lehrkraft mit der Referentin bzw. dem Referenten über ihr*sein Vorwissen und über ihre*seine Motivation bzgl. des Vortrags austauscht sowie die zu erwartenden Vorkenntnisse, besondere Interessen oder Verständnisprobleme der Mitschülerinnen*Mitschüler berücksichtigt. Gegebenenfalls sollte die Lehrkraft der Schülerin bzw. dem Schüler auch die Möglichkeit für einen Probevortrag einräumen. Nach unseren Erfahrungen ist es darüber hinaus speziell für jüngere bzw. noch relativ unerfahrene Referentinnen*Referenten sehr hilfreich zu wissen, dass die Lehrkraft je nach Bedarf die Nutzung von Medien bereitstellt oder unterstützt oder im Falle eines unerwarteten Problems während der Vortragspräsentation helfend „eingreift“.

In der Phase der Vortragspräsentation ist es notwendig, dass die Lehrkraft die Lerntätigkeit der (zuhörenden) Mitschüler*innen organisiert. Diese könnte z. B.

im Mitnotieren wichtiger Begriffe oder Sachzusammenhänge, im Finden passender Beispiele oder im Sammeln von Verständnisfragen bestehen. Schließlich sollte die Lehrkraft nach dem Referat mit der Schülerin*dem Schüler eine individuelle kompetenzorientierte Auswertung anhand vorgegebener Kriterien vornehmen und Schüler*innen ggf. zu weiteren Vorträgen o.Ä. ermutigen.

Dass bereits sehr junge mathematisch begabte Kinder vor mehr als 100 Lehrkräften beeindruckende Vorträge halten können, bewies z.B. der elfjährige Ben, der auf der Tagung „Individuelles Fördern im Kontext von Inklusion“ an der Universität Münster sehr selbstbewusst den Zuhörer*innen raffinierte Kopfrechentricks, wie etwa für das Multiplizieren mit mehrstelligen Faktoren oder für das Quadratwurzelziehen, vorführte und die den Tricks zugrunde liegenden rechnerischen Zusammenhänge souverän erklären konnte (Benölken & Käpnick, 2016).

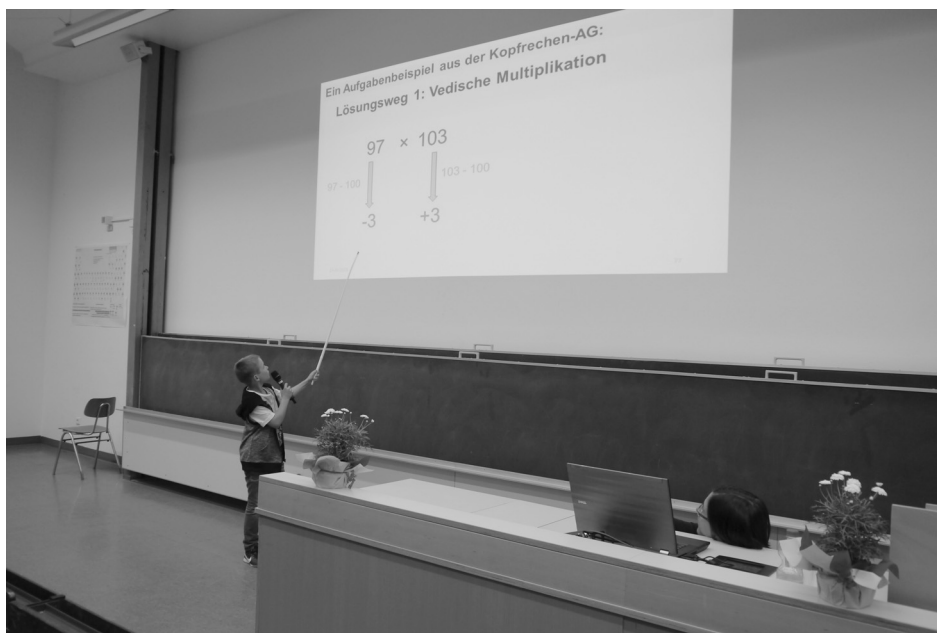


Abbildung 1: Vortrag eines Fünftklässlers auf einer Lehrer*innenfortbildungsveranstaltung in Münster (2015).

Weitere konkrete Beispiele für Vortragsthemen im Mathematikunterricht des dritten bis sechsten Schuljahres, die den üblichen Unterrichtsstoff ergänzen und bereichern können,² sind:

Themenbereich „Zahlen und Operationen“:

- Alternative Rechenmethoden,
- Dualzahlen, römische Zahlen,

2 Viele Anregungen bzw. Ausarbeitungen zu verschiedenen Vortragsthemen findet man in den Fördermaterialien, die im Literaturverzeichnis angegeben sind.

- Zahlphänomene: Bedeutung der Zahl 0, Was bedeutet „unendlich“? Woher kommen die Zahlwörter?,
- Zahlenmystik, Zahlen in Märchen, Zahlen im Alltag.

Themenbereich „Raum und Form“:

- Parkettmuster im Alltag oder in der Kunst,
- Formen und Muster an Gebäuden (Kirchen), an Brücken, usw.,
- Platonische Körper,
- Optische Täuschungen.

Themenbereich „Größen und Messen“:

- Alte Maßeinheiten,
- Größenangaben von Gebäuden, Brücken, usw. im Vergleich,
- Größenangaben zu Tieren, Pflanzen, zu Flüssen, Bergen, Wolken usw. im Vergleich,
- Statistiken aus den Bereichen Sport, Musik, Kultur, usw.,
- Geschichte der Kalenderrechnung.

Themenbereich „Daten, Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten“:

- Zufallsprozesse in der Natur,
- Statistische Auswertungen und Wahrscheinlichkeiten im Sport,
- Zufallsexperimente am Computer.

Formatives Assessment im Mathematikunterricht

Mathematisch sehr leistungsstarke bzw. begabte Kinder langweilen sich im Regelunterricht häufig, z. B. beim Einüben von einfachen Rechen- oder Konstruktionsvorschriften. Sie fühlen sich in diesen Lernphasen unterfordert, zeigen dann ein demonstratives Desinteresse oder verweigern sogar Routinetätigkeiten sogar (z. B. Kämpnick, 1999; Sjuts, 2017). Dagegen blühen sie beim Bearbeiten anspruchsvoller Problemaufgaben oft auf, entwickeln zugleich unerwartete, aber vielfach kreative oder mathematisch tiefgründige Lösungsideen und genießen eher still und zurückgezogen eine für sie „passgerechte kognitive Spielwiese“, in die sie sich oft weiter vertiefen. Derartige Verhaltens- und Denkweisen mathematisch begabter Kinder bleiben vielen Lehrkräften aber vielfach verborgen. Die betroffenen Kinder sind in solchen Situationen häufig damit überfordert, über ihr eigenes Lernen in angemessener Weise zu reflektieren und es „selbstfördernd“ zu gestalten. Ein entscheidender Lösungsansatz (für Lehrkräfte), diese Herausforderungen des Schulalltags für alle Beteiligten zufriedenstellend meistern zu können, stellt das formative Assessment dar.

Basierend auf einer respektvollen Haltung gegenüber den Lernenden zielt das formative Assessment auf kontinuierliche verbale Rückmeldungen von Lehrkräften

zu den jeweiligen Lerntätigkeiten von Schülerinnen*Schülern ab. Der besondere Fokus liegt dabei auf einem differenzierten prozessorientierten Erfassen und Einschätzen von individuellen Lernbedürfnissen, Ausgangsniveaus und Fortschritten einer Schülerin*eines Schülers, um sie bzw. ihn in konkreten Lernsituationen bestmöglich zu unterstützen – auch in der Befähigung zu einer angestrebten Eigenverantwortung für ihr*sein Lernen. Das formative Assessment bezieht sich auf den gesamten Prozess des Vertrautmachens, Erforschens, Übens, Anwendens usw. von Lerninhalten. Demgegenüber zielt das summative Assessment auf eine Qualitätskontrolle in Form von Leistungserhebungen durch benotete Klassenarbeiten, Tests u. Ä. m. am Abschluss der unterrichtlichen Behandlung eines Stoffkomplexes (vgl. ÖZBF, 2017, S. 29). Letzten Endes ist formatives Assessment somit auch auf eine Qualitätssicherung gerichtet und bietet Lehrkräften außerdem Möglichkeiten für eine kontinuierliche Unterrichtevaluation wie auch für das bereits angesprochene Erfassen und Unterstützen individueller Lernentwicklungen einzelner Schüler*innen.

Didaktisch-methodische Empfehlungen für die Nutzung des formativen Assessments

Aus fachlicher und didaktischer Sicht sollte sich das formative Assessment von Lehrkräften für mathematisch sehr leistungsstarke bzw. begabte Schüler*innen vor allem auf folgende inhaltliche Schwerpunkte konzentrieren:

- auf die Entwicklung von positiven Motivationen, Einstellungen und Selbstkonzepten der Lernenden auf der Basis einer wertschätzenden Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Schülerinnen*Schülern,
- auf das Selbsterkennen und zunehmend bewusste Nutzen von individuell bevorzugten (adaptiven) Denk- und Arbeitsweisen, Lösungs- bzw. Problemlösestilen durch die kleinen „Matheasse“,
- auf die Herausbildung und Verfestigung von inhaltlich korrekten und immer komplexeren Vorstellungen und Verständnissen der Lernenden zu grundlegenden Begriffen, Zusammenhängen sowie Phänomenen der Mathematik (zu „intuitiven Theoriekonstrukten“ von Kindern) (Käpnick, 2016).

In diesem Beitrag wird nachfolgend näher auf Möglichkeiten für das Erfassen von Entwicklungen von Motivationen, Einstellungen und Selbstkonzepten mathematisch sehr leistungsstarker bzw. begabter Schüler*innen eingegangen. Hierfür bieten sich einerseits Beobachtungen, ggf. ergänzt mit gezielten Nachfragen, an. Eine derartige Beobachtung kann sich im Unterrichtsalltag spontan ergeben oder auch gezielt geplant werden. Wichtig ist, dass die Lehrkraft nach der Unterrichtsstunde hierüber reflektiert und wichtige Ergebnisse schriftlich festhält. Aus vielen solchen „Puzzleteilen“ einer prozessorientierten Diagnostik ergibt sich meist ein „stimmiges Gesamtbild“ zu den genannten Verhaltensdispositionen. Andererseits können

Selbstreflexion des neunjährigen Alexander aus dem Projekt „Mathe für kleine Asse“ über ein „Schlüsselerlebnis“:

„Für mich war es ein gewaltiges Erlebnis, als ich allein die Summenzauberformel von Gauß entdeckte. Ich kam darauf, als ich mich im Unterricht eigentlich langweilte und dann mit den Zahlen so vor mich hin spielte. Ich schrieb sie einfach zuerst der Reihe nach auf und dann durcheinander und dann die erste und die letzte Zahl als Paar, die zweite und die vorletzte als Paar und erkannte dabei, dass das immer das Gleiche ergab. Das fand ich cool und zeigte es dann meiner Mathematiklehrerin. Sie sagte mir dann, dass das eine Formel des berühmten Mathematikers Karl-Friedrich Gauß war, die jener als Achtjähriger entdeckt haben soll. Das machte mich ziemlich stolz und ich dachte: Mathe könnte auch mein Ding sein!“

in bestimmten zeitlichen Abständen, z. B. zweimal während eines Schuljahres, schriftliche Selbstreflexionen der Schüler*innen durchgeführt werden. Beispielsweise könnten kleine Matheasse einen Text schreiben, in dem sie ein für sie besonderes Lernerlebnis beschreiben und dabei erläutern, inwiefern dieses Erlebnis ihre Motivation, ihre Interessen, Einstellungen oder Haltungen nachhaltig prägte oder veränderte. Diesbezüglich zeigen Längsschnittstudien zu mathematisch begabten Schülerinnen*Schülern auf, dass es für sie sehr oft „Schlüsselerlebnisse“ gibt. In jenen erkennen sie erstmalig oft bewusst ihr eigenes Begabungspotenzial was häufig in einer Begeisterung für mathematisch-produktives Tätigsein oder für den besonderen spielerischen wie auch ästhetischen Charakter der Mathematik resultiert (s. nebenstehendes Beispiel).

Für das Erfassen von Motivationen, Einstellungen, Haltungen und Selbstkonzepten der Schüler*innen können außerdem kleine *Leitfadeninterviews* durchgeführt werden, mit z. B. Fragen zum eigenen „Bild von Mathematik“, zur subjektiv empfundenen Bedeutung des Mathematikunterrichts oder zu Lieblingsaufgaben (s. entsprechendes Mathematikplakat). Die nachfolgenden authentischen Auszüge aus Leitfadeninterviews mit Kindern aus dem Projekt „Mathe für kleine Asse“ können beispielhaft Auffassungen, Einstellungen, Selbstkonzepte, aber auch verfestigte Denk- und Arbeitsstile von Kindern aufzeigen:

Leitfrage: Was ist für dich Mathematik?

Gustav (10 Jahre, 4. Schuljahr):

„Mathematik ist für mich, dass ich einfach Spaß habe! Aber es gibt ja auch solche Rätsel wie Sudoku oder Kakuro, da muss man auch gucken, welche Zahl passt wohin. Also für mich bedeutet das einfach nur Spaß. Wenn wir in Mathe Hausaufgaben aufkriegen, heißt das für mich nicht lästige Pflichtarbeit, sondern ist einfach Spaß für mich.“

Tom (15 Jahre, 9. Schuljahr):

„Mathematik ist ein ziemlich großer Teil meines Lebens geworden. Ich bin immer sehr gern zur Mathe-Uni gegangen, habe Mathewettbewerbe mitgemacht und für mich ist es auch wichtig, wenn ich anderen in Mathe helfen kann. Aber für mich hat die Mathematik auch etwas Faszinierendes, wie die Unendlichkeit, die es im normalen Leben nicht gibt.“

Leitfrage: Wie löst du mathematische Probleme, auf die gleiche Art wie im Grundschulalter oder hast du deine Vorgehensweise inzwischen verändert?

<p>Max (12 Jahre, 6. Schuljahr):</p> <p>„Also früher bin ich einfach so vorgegangen, ich hab' einfach alles ausprobiert. Heute suche ich danach, ob etwas gleich ist oder ob sich etwas wiederholt. Das interessiert mich dann immer, also danach suche ich meistens immer. Früher hab' ich immer einfach drauf losprobiert.“</p>	<p>Finn (12 Jahre, 6. Schuljahr):</p> <p>„Mh, eigentlich habe ich meine Vorgehensweise nicht geändert. Also ich versuche das immer so rauszukriegen, das heißt nicht zu probieren. Also ... Systeme zu finden – ja, genau, ein System anzuwenden! Und so richtig zufrieden bin ich, wenn die Lösung perfekt ist.“</p>
---	---

Leitfrage: Was glaubst du, woran liegt es, dass du schwierige mathematische Probleme lösen kannst?

<p>Max (12 Jahre, 6. Schuljahr):</p> <p>„Also, ich weiß das nicht. Ich hab' das schon im Kindergarten gerne gemacht. Ich hab' mir das halt selbst beigebracht, also größtenteils, wie das Lesen im Kindergarten. Das hab' ich mir halt auch selbst beigebracht. Und so hab' ich auch die erste Klasse übersprungen. Na ja und ich glaube auch, dass der Anfang ziemlich wichtig ist, weil, wenn sich einer in der fünften Klasse dafür interessiert, dann hätte der schlechtere Chancen als einer, der sich schon in der zweiten Klasse dafür interessiert.“</p>	<p>Tom (15 Jahre, 9. Schuljahr):</p> <p>„Weil ich schon von klein auf solche Probleme bekommen habe und ich habe im Projekt viel gelernt, wie man solche Aufgaben lösen kann. Und als ich mathematische Wettbewerbe gewann, merkte ich ebenso, dass mir das einfach liegt. Auch als andere im Matheprojekt zu mir sagten, dass ich eine Superidee für eine Aufgabe fand, half mir das sehr.“</p>
--	--

In solchen Gesprächen ist es wichtig, den Kindern stets wertschätzend zu begegnen und sie in ihren individuellen Begabungsausprägungen zu stärken. Aus den Gesprächsinhalten ergeben sich – wie die Beispiele zeigen können – sowohl wertvolle Hinweise zu spezifischen Entwicklungen von Motivationen, Einstellungen, Haltungen oder Selbstkonzepten von Lernenden als auch konkrete Anregungen für eine adaptive Förderung. So lässt sich aus Finns Selbstreflexion sehr deutlich sein besonderer und offenbar verfestigter Problemlösestil erkennen, während der fünfzehnjährige Tom aufgrund seines Statements ermutigt werden könnte, verschiedene Erklärungsansätze und Anwendungsbeispiele für „unendlich“ zu erforschen und hierzu einen Kurzvortrag für den regulären Mathematikunterricht vorzubereiten.

3.2 Allgemeine Struktur des Fachdidaktikplakates „Deutsch“

Das Fachdidaktikplakat Deutsch gibt Lehrpersonen Unterrichtsbeispiele zu den am ÖZBF-Plakat genannten Methoden zur Hand. Ergänzend zu den allgemeinen, theoretischen Ausführungen am ÖZBF-Plakat wurde zu jeder Methode ein konkretes Unterrichtsbeispiel formuliert.

Die jeweiligen Beispiele sollen Lehrpersonen einen Eindruck vermitteln, wie begabungsförderliche Methoden konkret als Unterrichtsbeispiel aussehen könnten. Damit werden den Lehrerinnen*Lehrern Ideen an die Hand gegeben, die in inklusiven Settings einsetzbar sind und den Merkmalen begabungsfreundlichen Unterrichtens entsprechen. Alle Unterrichtsbeispiele sind so gestaltet, dass sie theoretisch am nächsten Tag im Unterricht einsetzbar wären.

Um den Lehrkräften eine rasche Orientierung zu ermöglichen, haben alle Texte eine einheitliche Grundstruktur (die je nach Methode leicht variiert):

*Einleitung ins Thema, Einsatzbereich, Methodisch-didaktische Überlegungen, Kurzbeschreibung der Inhalte, Lernziele, Stolpersteine, Was macht das Unterrichtsbeispiel begabungs- und begabtenförderlich?, Produktbeispiele von Schülerinnen*Schülern*

Sie finden alle Methoden-Sammlungen unter: www.oezbf.at/plakat

Nachfolgend wird ein Unterrichtsbeispiel zur Methode *Flipped Classroom* vorgestellt.

Flipped classroom für das Fach Deutsch zu Dialektgedichten von Friedrich Achleitner

Einleitung ins Thema

Die Beschäftigung mit Dialektdichtung ist eine sehr anregende und humorvolle Form der Auseinandersetzung mit Sprache. Die Gedichte von Friedrich Achleitner – von ihm selbst gelesen – ermöglichen einen authentischen Zugang zu Dichtung. (Die Bedeutung der akustischen Darbietung ist Friedrich Achleitner besonders wichtig.) Die Form der Gedichte Friedrich Achleitners ist zwar „neoavantgardistisch“, die Themen jedoch nahe an der Lebenswelt der Schüler*innen. Deshalb ist es ein guter (allgemeiner) Einstieg in die österreichische Lyrik. Ausgehend von der Wiener Gruppe und deren Einstellungen zur (Dicht-)Kunst, können im Anschluss auch weitere Richtungen der österreichischen Nachkriegslyrik erörtert werden.

Einsatzbereich

ab der 10. Schulstufe

Methodisch didaktische Überlegungen

Durch die Methode des „flipped classrooms“ (umgedrehten Unterrichts) wird die Inputphase des Unterrichts nach Hause verlegt.

Die Lesung von Friedrich Achleitner eignet sich aus folgenden Gründen gut als Inputphase für Zuhause:

- Die Schüler*innen können nach individuellem Bedarf einzelne Teile des Videos wiederholt ansehen. Dies ist insbesondere für das Notieren der Lieblingsgedichte praktisch.
- Die Schüler*innen haben beim Zuhören ein „ruhiges Umfeld“.

Schwerpunkte (Kurzbeschreibung der Inhalte)

Rezeption

Die Rezeption der Gedichte Friedrich Achleitners erfolgt Zuhause. Der Zsolnay Verlag hat auf seiner Homepage ein Video einer Lesung zur Verfügung gestellt. Dies ermöglicht den authentischen Zugang zur Dichtung Friedrich Achleitners (<http://www.zehnseiten.de/de/buecher/detail/friedrich-achleitner-iwahaubbd-259.html>).

Diskussion

Die Diskussion erfolgt im Unterricht. Ausgangspunkt ist das Gedicht „Trochtnhuat“:

*Trochtnhuat, Trochtnhuat
Steht net an jem guat
Auf dei saudeppads gfris
Passat a gwis*

Die Schüler*innen erfahren bereits vorab in ihrem Arbeitsauftrag für Zuhause von den Diskussionsfragen für den Unterricht.

Kreative Auseinandersetzung

Die kreative Auseinandersetzung mit dem Thema „Dialektgedichte“ erfolgt ebenfalls im Unterricht. Die Schüler*innen gestalten selbst Dialekt-/Soziolektgedichte nach dem Vorbild von Friedrich Achleitners Gedichten. Diese werden an passende Orte in der Klasse in Form eines QR-Codes angebracht und von den Schüler*innen vorgetragen.

(Im Sinne der Integration digitaler Technologien in alle Fächer wird in dieser Unterrichtseinheit ein QR-Code für die kurzen Gedichte generiert, der dann an den entsprechenden Orten in der Klasse angebracht wird. Die Schüler*innen sollen dann ihre Gedichte vor den entsprechenden Gegenständen, an denen sie den QR-Code angebracht haben, präsentieren.)

Die Gedichte werden im Rahmen der Vorträge mit der Klasse diskutiert.

Lernziele

Die Schüler*innen...

- kennen Friedrich Achleitner und die „neoavantgardistische“ Dialektdichtung,
- kennen den Unterscheid zwischen Dialekt und Soziolekt,
- können Dialekt-/Soziolektgedichte verfassen,
- können mit einem QR-Code-Generator umgehen,
- können gemeinsam eine Ausstellung mit ihren Gedichten gestalten,
- können ihre Gedichte in ihren lautlichen Nuancen vor der Gruppe vortragen.

Stolpersteine

Das Risiko bei flipped classroom besteht immer darin, dass die Schüler*innen den Arbeitsauftrag Zuhause nicht erfüllen und dann ohne Vorkenntnisse in den Unterricht einsteigen müssen. Dem wird in diesem Unterrichtsbeispiel dadurch entgegengewirkt, dass

- die Aufgabe attraktiv gestaltet wurde und leicht zu erfüllen ist (das Video kann auch am Handy angesehen werden),
- kurze Sequenzen auch noch im Unterricht gezeigt werden können.

Was macht das Unterrichtsbeispiel begabungs- und begabtenförderlich?

Das vorliegende Unterrichtsbeispiel eignet sich hervorragend zur inneren Differenzierung. In der Rezeptionsphase können die Schüler*innen in ihrem individuellen Tempo und Intensität das Thema behandeln. Schüler*innen, die sich weiter für das Thema interessieren, können bereits weiter in die Tiefe gehen und recherchieren.

Die kreative Auseinandersetzung ermöglicht die größtmögliche individuelle künstlerische Auseinandersetzung mit Dialekt-/Soziolektgedichten.

Produktbeispiele von Schüler*innen

<p>„Mei Jackn is weg, I finds im Dreck Da kummt da Sepp Und macht eam weg, den Dreck“</p>	<p>„Da winta is so sche, es git an haufn Schnee. Drausn is recht koid. Und Weihnachten kummt boid. Es is a ruhige Zeit, mit vü besinnlichkeit. Den Winta hob i gern, de Sorgn san so fern.“</p>	<p>„De Schui, de Schui Des ist oft a Grompf Drum hm monche Schüla Damit woi an Kompf“</p>
---	---	---

Anhang 1

Arbeitsauftrag für die Schüler*innen für Zuhause

„Trochtnhuat, Trochtnhuat,
steht ned an jem guat
auf dei saudeppads Gfris“



(Quelle: Klaffinger)

Friedrich Achleitner – Dialektgedichte

Friedrich Achleitner, geboren 1930 in Schalchen, Oberösterreich, Architekturstudium bei Clemens Holzmeister, 1953 Diplom, bis 1958 freier Architekt, dann freier Schriftsteller (Mitglied der „Wiener Gruppe“), Architekturkritiker und -publizist, Hochschullehrer, zuletzt Vorstand der Lehrkanzel für „Geschichte und Theorie der Architektur“ an der Universität für angewandte Kunst in Wien, 1998 Emeritierung. (Zsolnay Verlag)

Hör dir die vorgetragenen Gedichte von Friedrich Achleitner an (Dauer: 20 Minuten):

<http://www.zehnseiten.de/de/buecher/detail/friedrich-achleitner-iwahaubbd-259.html>

Erfülle folgende Arbeitsaufträge:

- Vervollständige das Gedicht oben. (Es findet sich in den Tonaufnahmen.)
- Notiere die **drei Gedichte**, die dir am besten gefallen. (Bitte das gesamte Gedicht aufschreiben.)

Folgende Fragen klären wir dann im Unterricht:

- Warum findest du sie spannend?
- Welche Elemente gefallen dir besonders?
- Wie würdest du die Gedichte beschreiben?
- Wie könnte man die Gedichte kategorisieren?

Anhang 2

Arbeit mit den Schülerinnen*Schülern im Unterricht

Einstieg und Analyse

Das Gedicht „Trochtnhuat“ von Friedrich Achleitner eignet sich sehr gut als Einstieg in die Mundartdichtung bzw. Dialektdichtung. Damit kann mit den Schülerinnen*Schülern das Klischee der anheimelnden und volkstümlichen Mundartdichtung hinterfragt werden.

Danach soll die Analyse der – von den Schülerinnen*Schülern gewählten – Gedichte folgen.

Folgende Analysefragen wurden Ihnen angekündigt:

- Warum findest du sie spannend?
- Welche Elemente gefallen dir besonders?
- Wie würdest du die Gedichte beschreiben?
- Könntest du die Gedichte kategorisieren?

Kreative Beschäftigung

Arbeitsaufträge für den Unterricht:

Arbeitsauftrag 1

Verfasse 3 Gedichte (jeweils max. 300 Zeichen) in deiner Mundart bzw. Jugendsprache (Soziolekt > so wie du mit deinen Freundinnen und Freunden sprichst).
Thema: Du kannst entweder Gegenstände, Situationen oder Begegnungen aus dem Schulalltag/Lebensalltag in deinen Gedichten thematisieren.
(Ihr könnt auch zu zweit arbeiten.)

Arbeitsauftrag 2

Generiere für deine Gedichte einen QR-Code (z.B. unter <http://goqr.me/de/>).
Drucke den QR-Code auf einem Papier aus und klebe den QR-Code in den Klassenraum dorthin, wo er aus deiner Sicht am besten hinpasst.

Ziel

Am Ende gestalten wir eine Gedichtausstellung in unserem Klassenzimmer. Jede*r darf seine Gedichte vortragen. Gemeinsam werden die Gedichte besprochen.

Leistungsnachweis

Eine Kopie des QR-Codes ist der Lehrerin*dem Lehrer zur Dokumentation der erbrachten Leistung auszuhändigen.

4. Resümee

Ein begabungs- und begabtenfördernder Unterricht sollte zumindest streckenweise ein differenzierender, individualisierender Unterricht sein, zugleich ein Unterricht mit begabungsförderlichen Methoden, der allen Schülerinnen*Schüler in ihrer Unterschiedlichkeit entgegenkommt. Eine Auswahl hierfür geeigneter und erprobter Methoden wird am Plakat vorgestellt und in den Online-Versionen näher beschrieben. Rückmeldungen von Lehrkräften zum adaptiven Einsatz der Methoden, einschließlich Ideen für Veränderungen, Ergänzungen oder Konkretisierungen von

Fördermaßnahmen im regulären Unterricht, sind willkommen und können zur Weiterentwicklung der Plakattexte beitragen – ganz im Sinne der Autoren.

Die Methoden-Sammlungen sind unter: www.oezbf.at/plakat abrufbar.

Literatur

- Benölken, R. & Käpnick, F. (Hrsg.) (2016). *Individuelles Fördern im Kontext von Inklusion*. Tagungsband aus Anlass des zehnjährigen Bestehens des Projekts „Mathe für kleine Asse“ und des einjährigen Jubiläums des Projekts „MaKosi“. Münster: WTM-Verlag.
- Brunner, E., Gyseler, D. & Lienhard, P. (2005). *Hochbegabung – (k)ein Problem?* Zug: Klett und Balmer.
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (2017). Grundsatzlerlass zur Begabungs- und Begabtenförderung. Abgerufen von: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_25.html [29.10.2018].
- Colangelo, N., Assouline, S. G. & Gross, M. U. M. (Hrsg.) (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. The Templeton National Report on Acceleration*. Iowa City: University of Iowa.
- Fischer, C. & Fischer-Ontrup, C. (Hrsg.) (2013). Beratung – Coaching – Mentoring. *Zeitschrift für Begabtenförderung*, 1/2013. Innsbruck [u. a.]: Studienverlag.
- Gronostaj, A. & Vock, M. (2014). Effekte schulischer Begabtenförderung. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 427–441). Bern: Huber.
- Grosch, C. (2011). *Langfristige Wirkungen der Begabtenförderung*. Münster [u. a.]: LIT.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London and New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Heinbockel, A. (1996). *Überspringen von Klassen*. Münster [u. a.]: LIT.
- Heinbockel, A. (2004). *Überspringen von Klassen. 1980–2001. Labyrinth*, 82, 4–12.
- Heinbockel, A. (2014). Die Bedeutung des Klassenüberspringens für die Talententwicklung. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 193–203). Bern: Huber.
- Heller, K., Perleth, C. & Lim, T. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In R. Sternberg & J. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (S. 147–170). New York: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.010>
- Huser, J. (2004). *Lichtblicke für helle Köpfe*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- iPEGE (Hrsg.) (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- iPEGE (Hrsg.) (2014). *Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Kanevsky, L. (2011). Deferral Differentiation: What Types of Differentiation Do Students Want? *Gifted Child Quarterly*, 55, 279–299. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986211422098>

- Käpnick, F. (1999). Notwendigkeiten und Möglichkeiten einer verstärkten Integration mathematisch begabter Kinder in den „normalen“ Unterricht. *Mathematische Unterrichtspraxis*, IV. Quartal, 3–11.
- Käpnick, F. (2016). Intuitive Theoriekonstrukte als stetige Begleiterscheinung des individuell-konstruktiven Lernens von Kindern. In R. Benölken & F. Käpnick (Hrsg.), *Individuelles Fördern im Kontext von Inklusion* (S. 114–130). Münster: WTM-Verlag.
- ÖZBF (2017). *Wege in der Begabungsförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Rost, D. (2008). Hochbegabung: Fiktionen und Fakten. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 60–77). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91002-4_3
- Sjuts, B. (2017). *Mathematisch begabte Fünft- und Sechstklässler. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchungen*. Münster: WTM-Verlag.
- Vock, M. (2008). Effekte schulischer Fördermaßnahmen für besonders begabte und leistungsstarke Schüler und Schülerinnen. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 78–99). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91002-4_4
- Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2007). *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*. Göttingen: Hogrefe.
- Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V. & Schmid, G. (2015). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt.

Jan Kwietniewski

Begabte fördern – Schule entwickeln

Eine Handreichung zur systematischen Schulentwicklung im
Aufgabenbereich der Begabtenförderung

1. Einführung

Ein Gymnasium irgendwo in Hamburg. In einer 4-stündigen pädagogischen Konferenz zum Thema „Wie fördern wir unsere besonders begabten Schülerinnen und Schüler“ lernen die Lehrkräfte der Schule wie man leistungsstarke und besonders begabte Kinder erkennen kann, welche Besonderheiten sie im Unterricht zeigen können und welche Wege der Förderung eine Schule umsetzen kann.

Eine Expertin aus dem Landesinstitut stellt zuerst in einem Vortrag dar, welche Entwicklungs- und Verhaltensbesonderheiten (hoch-)begabte Kinder und Jugendliche in ihrer schulischen Entwicklung zeigen können. Danach stellt sie die Methoden und Möglichkeiten der Förderung dar.

In den anschließenden kleinen Arbeitsgruppen diskutieren die beteiligten Lehrkräfte heftig, ob die Schule genug für diese Schülerinnen und Schüler bietet. Manche meinen, das Gymnasium sei ja schon anspruchsvoll genug und man müsse nicht noch mehr machen. Andere sind der Meinung, viele Begabte würde man übersehen und die Eltern dieser Schülerinnen und Schüler würden häufig über langweiligen Unterricht klagen.

In einer abschließenden gemeinsamen Diskussionsrunde werden einige Ideen benannt und gesammelt, die die Schule umsetzen könnte. Es werden u. a. der Aufbau eines klassenübergreifenden Kurses im Philosophieren und ein Präsentationstag für individuelle Projekte und Wettbewerberfolge der Schülerinnen und Schüler vorgeschlagen. Es werden auch weitere Fortbildungen zu speziellen Fördermethoden gewünscht. Einige Lehrkräfte melden sich ermahmend zu Wort und bitten darum, nicht alles neu zu erfinden, sondern das Bestehende zu verbessern oder auch einfach langsam die Erneuerung zu planen.

*Die Konferenz endet mit einer allgemeinen Absichtserklärung, dass das Kollegium etwas mehr für die besonders begabte und leistungsstarke Schüler*innenschaft tun möchte.*

Eine Woche später trifft sich die Schulleitung mit der Koordinatorin für die Fortbildung und dem Koordinator für Förderung. Sie sichten die Ergebnisse der pädagogischen Konferenz, die auf den Kärtchen aufgeschrieben wurden. Sie fragen sich: Was ist wichtig? Was ist weniger wichtig? Wie kann daraus ein Plan entwickelt werden? Was ist jetzt wirklich der nächste Schritt?

Diese Situationen kann als ein typischer Ausgangspunkt für einen schulinternen Prozess der Entwicklung angesehen werden: Es wurden eine Sensibilität für

das Thema „Begabungs- und Begabtenförderung“ und das Verständnis für Bedürfnisse der besonders begabten und hochbegabten Kinder und Jugendlichen erzeugt sowie die Förderbausteine und Förderwege verdeutlicht. Es gibt im Kollegium eine Bereitschaft etwas zu tun, aber auch eine Skepsis oder auch Sorge, ob die zusätzlichen Maßnahmen sinnvoll sind oder gar zu einer Überforderung führen könnten.

Insbesondere aus der Perspektive der Steuerung der Organisationsentwicklung (z. B. der Schulleitung oder Mitglieder einer Steuer- bzw. Konzeptgruppe) stellt sich dabei die Frage, wie aus dem Bündel der möglichen Maßnahmen und Vorschläge ein pädagogisches Förderkonzept entwickelt werden kann, in dem eine logische Verschränkung einzelner Handlungsstränge erreicht wird. Des Weiteren stellt sich die Frage, wie die bereits bestehenden Elemente des Schullebens zu bewerten sind und welche denkbaren weiteren Schritte „wichtiger“ oder „grundsätzlicher“ als andere sind. Ferner stellt sich auch die Frage, wie das schulische Konzept für Begabtenförderung öffentlichkeitswirksam (v.a. für die Eltern) als ein durchdachtes System präsentiert werden kann.

In den einschlägigen Büchern und Publikation zu dem Thema (vgl. Stump, 2012; Preckel & Vock, 2013; BMBF, 2017) werden für gewöhnlich die grundlegenden Begabungskonzepte und -begriffe skizziert, dann Erkennungsmerkmale und -methoden benannt und die Förderoptionen (i.d.R. aufgeteilt in Enrichment- und Akzelerationsmaßnahmen) skizziert. Die Fragen der Schulentwicklung im Sinne der Systematisierung der einzelnen Ziele und Aufgaben werden dabei eher sach- bzw. theoriebezogen behandelt. So wird z. B. bei der Darstellung eines Kurses nach Drehtürprinzip selten klar, wie das Kollegium sich auf die Auswahl- bzw. Nominationsprozesse vorbereiten muss und ob der Aufbau von so einem Kurs eine hohe Priorität im Aufbau eines Schulkonzeptes haben muss.

Mit der Verabschiedung der Bund-Länder-Initiative (28. November 2016¹) zur Förderung der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler wurde eine sehr weitreichende Zielsetzung formuliert:

„BMBF und Länder vereinbaren eine gemeinsame Förderinitiative mit dem Ziel, die Entwicklungsmöglichkeiten von leistungsstarken und potenziell besonders leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern zu optimieren. Hierzu soll ein möglichst breit angelegter Schulentwicklungsprozess mit einer praxisnahen Forschung zu spezifischen Fragestellungen verbunden werden.“ (BMBF, 2016, S. 3).

Eins der wesentlichen Ziele dabei ist, dass die Schulen im Sinne der ganzheitlichen Entwicklung auch ein Leitbild entwickeln, das das Fördersystem der Schule widerspiegelt. Ferner sollen ebenfalls systematisch weitere Elemente integriert werden: Fördern im Unterricht, Beratung und Förderung außerhalb des Unterrichts (BMBF, 2016, S. 5–7).

In Folge wurde bildungspolitisch die Frage virulent, welche Entwicklungsschritte die Schule als Ganzes durchmachen muss, um ein breitangelegtes, systemati-

1 Weitere Informationen zu der Bund-Länder-Initiative LemaS: <https://www.leistung-macht-schule.de/de/Initiative-Leistung-macht-Schule-1674.html>

ches und qualitativ gutes Konzept zur Begabtenförderung zu entwickeln. Ausgehend von diesen Fragestellungen hat die „Beratungsstelle besondere Begabungen“² als zentrale Fachstelle in Hamburg, ein Orientierungssystem entwickelt, das die Schulen gezielt bei Fragen der Konzept- und Schulentwicklung unterstützen soll.

2. Entwicklung und Zielsetzung des Orientierungssystems

Das Orientierungssystem mit dem Namen „Handlungsfelder der schulischen Begabtenförderung“ entstand begleitend zu den Schulentwicklungsprojekten, die in Hamburg in den Jahren 2004 bis 2015 durchgeführt wurden. Dabei wurden Schulen aller Schulformen bei der Entwicklung und Implementierung der schuleigenen Konzepte zur Begabtenförderung begleitet. In diesem Rahmen wurden die Kollegien fortgebildet, schulinterne Expertinnen und Experten ausgebildet und schulische Konzeptgruppen beraten. In den Schulen wurde das volle Spektrum des Themas bearbeitet: angefangen bei Fragen zu geeigneten Materialien, Methoden und Aufgabenstellungen für die integrative Förderung im Unterricht, weiter über individuelle Lösungen für besonders begabte Schülerinnen und Schüler bis hin zu speziellen Maßnahmen wie Enrichmentangebote für Gruppen mit schulexternen Referentinnen und Referenten.

Während dieser Arbeit hat sich gezeigt, dass alle Schulen über unterschiedliche Stärken und Schwächen bei der Entwicklung der Konzepte verfügen: einige Schulen verfügen über eine ausdifferenzierte Aufgabenkultur in einzelnen Fächern, sie fragen sich aber, ob noch zusätzliche Angebote sinnvoll und machbar sind. Andere Schulen haben viele zusätzliche Angebote (z. B. als Nachmittagskurse), sind aber nicht sicher, ob die Angebote die „richtigen“ Schülerinnen und Schüler erreichen.

Im Laufe der Arbeit mit den Schulen wurde den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der BbB klar, dass die Schulen eine Orientierung benötigen, wie der Entwicklungsstand der Schule einzuschätzen ist und wie weitere Schritte der Konzeptentwicklung in einen realistischen Zeitplan zu bringen sind. Insbesondere die Schulleitungen oder Mitglieder der Konzeptgruppen haben danach verlangt, steuernde Informationen zu erhalten.

Bei der Entwicklung des Systems „Handlungsfelder der schulischen Begabtenförderung“ spielten praktische Erfahrungen aus der Beratung und Einleitung der Konzeptgruppen bei der praktischen Arbeit eine zentrale Rolle: um z. B. ein Enrichmentkurs aufzubauen muss das Kollegium sich mit Erkennungsmerkmalen der besonders begabten Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen und auf ein Verfahren hierzu einigen. Hierfür müssen u. a. die schulinternen Fortbildungsmaßnahmen geplant und durchgeführt werden.

2 Die „Beratungsstelle besondere Begabungen“ – abgekürzt mit BbB – ist ein Fachreferat am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg. Weitere Informationen: www.li.hamburg.de/bbb

Die Auswertung dieser praktischen Fragen und Erfahrungen sowie gezielte Literaturrecherchen (insbesondere Auswertung der vergleichbaren Qualitätssysteme in Friedl, 2010; NAGC, 2010; ÖZBF, 2006 und 2011; Weilguny & Friedl, 2012) führten 2016 zur Entwicklung des o.g. Orientierungssystems. Das System wurde 2017 als Handreichung publiziert und allen Schulen in Hamburg online sowie als Printmedium verfügbar gemacht.

Das System wird als Instrument der Qualitätssicherung und Schulentwicklungsplanung für Schulaufsichten, Schulleitungen, Steuergruppenmitglieder und Förderkoordinatoren und -innen verstanden. Es soll dazu ermutigen, mittels eines kontinuierlichen und reflektierten Schulentwicklungsprozesses, den Aufgabenbereich „Begabtenförderung“ zu einem integrierten Bestandteil des Schullebens zu machen. Durch die definierten Qualitätsmerkmale soll dabei die Qualität und Vergleichbarkeit der schulischen Förderkonzepte verbessert werden.

3. Aufbau des Systems

Das System basiert auf dem erweiterten Begabungsbegriff, so wie es in der Förderstrategie der KMK (KMK, 2015) bzw. zuletzt in der Bund-Länder-Initiative LemaS (KMK & BMBF, 2016) definiert wird. Folglich soll mit dem System eine umfassende Begabtenförderung für eine breite Gruppe der Schülerinnen und Schüler angestrebt werden, die sowohl integrativ im Unterricht als auch durch ergänzende Angebote außerhalb des Unterrichts umgesetzt werden kann. Die Förderung soll also sowohl im Klassenverband bzw. in der Lerngruppe als auch auf Schulsystemebene erfolgen und durch ein breitgefächertes und vielfältiges Förderangebot gekennzeichnet sein.

Zugleich zeigt das Orientierungssystem „Handlungsfelder der schulischen Begabtenförderung“ auf, dass auch bei dieser breiten Definition in der Zielsetzung der Begabtenförderung ein kompetenter Umgang mit den individuellen Bedürfnissen einzelner besonders begabter und hochbegabter Schülerinnen und Schüler z. B. durch zielgerichtete Diagnostik, Beratung und individuelle Maßnahmen (wie Springen) unabdingbar ist.



© Beratungsstelle besondere Begabungen, 2016

Abbildung 1: Fünf Handlungsfelder im Überblick (Kwietniewski, Ziesnitz, Momma & Wegner, 2017).

Das Orientierungssystem ist in fünf Handlungsfelder gegliedert:

- **Das Handlungsfeld 1: „Erkennen“** beinhaltet alle Maßnahmen, die pädagogisch-diagnostische Kompetenz in einem Lehrerkollegium stützt. Hierbei geht es um die Frage, ob die Lehrkräfte einer Schule über hinreichendes und spezifisches Wissen über die Erkennungsmerkmale und Entwicklungsbesonderheiten der besonders begabten und hochbegabten Kinder und Jugendlichen verfügen. Im Einzelnen müssen hierbei eine fundierte schulinterne Definition diskutiert und Absprachen erreicht werden, die die Wahrnehmung und „pädagogische Haltung“ im Kollegium prägen. Ferner muss das Kollegium überlegen, in welcher Form bzw. mit welchen Vorlagen (wie z. B. eine Checkliste oder Protokollbögen) die Erkenntnisse und die diagnostischen Informationen miteinander kommuniziert werden, damit sie in dem unterrichtlichen Alltag nicht verloren gehen.
- **Das Handlungsfeld 2: „Fördern“** beschreibt das Spektrum der Fördermaßnahmen und versucht diese im Schulleben systemisch zu verankern. In diesem Feld spielt die gesamte Palette der Fördermethoden eine Rolle: von den rein integrativen Aspekten, die sich auf die Steuerung des Unterrichts und Aufgabenkultur in einzelnen Fächern beziehen, über Mischformate wie temporäre Lerngruppen und Drehtürmodelle bis hin zur sachgemäßen und unterstützenden Anwendung der Akzelerationsmaßnahmen. Die Zielsetzung dabei ist, eine möglichst breite Palette an Förderwegen und -methoden im Schulleben zu erreichen.
- **Das Handlungsfeld 3: „Beraten und Begleiten“** beschreibt ergänzende Maßnahmen, die für den Fall einer individuellen Beratung oder intensiveren Unterstützung zu überlegen sind. Das Handlungsfeld fokussiert bewusst die beratende Auf-

gabe als Gegengewicht zu der quantitativ gesehen „bedeutenderen“ Aufgabe der breiteren „Begabungsförderung“³. Hierbei geht es darum, schulinterne Wege und Zuständigkeiten zu erarbeiten, um bedarfsorientiert den einzelnen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern eine kompetente Beratung vor Ort anzubieten. Dies ist insbesondere bei gravierenden Entscheidungen (wie Überspringen einer Klassenstufe) oder bei hochbegabten Kindern, die Lernschwierigkeiten haben, notwendig.

- **Das Handlungsfeld 4: „Erfassen und Evaluieren“** befasst sich mit den Maßnahmen, die einen Überblick über die zu fördernden Schülerinnen und Schüler ermöglichen und eine Planung und Steuerung des Gesamtkonzeptes erleichtern. Durch Maßnahmen in diesem Bereich soll eine Schule an Sicherheit gewinnen, über welche Begabungen und Stärken die eigene Schülerinnen und Schüler verfügt, oder wie viele Schülerinnen und Schüler an besonderen Maßnahmen wie Wettbewerben teilnehmen (und dort vielleicht Preisträger geworden sind). Die fokussierte Sammlung und Auswertung dieser Informationen erleichtert eine realistische Konzeptentwicklung. Und schließlich:
- **Das Handlungsfeld 5: „Systemische Aspekte“** setzt sich mit flankierenden Elementen auseinander, die die Umsetzung und Steuerung des schulischen Konzeptes erst ermöglichen. Das Feld bildet die Handlungs- und Kompetenzgrundlagen einer Schule in dem gesamten Aufgabenfeld der Begabtenförderung ab: Hier wird aufgezeigt, wie viele Akteure und Akteurinnen in diesem Feld aktiv sind und über welche Ressourcen und Kompetenzen sie verfügen. Des Weiteren geht es dabei um die explizite Benennung der Ziele auf der Unterrichts- und Schulentwicklungsebene. Und nicht zuletzt um die Darstellung des Konzeptes der Schule in der Öffentlichkeit, der Schülerinnen und Schüler und den Eltern eine transparente Orientierung bezüglich der einzelnen Elemente im Schulkonzept erlaubt. Insbesondere in diesem Handlungsfeld bildet sich die Kultur der Schule ab: Durch strategische Entscheidungen über die Zuständigkeiten, Ressourcenverteilung und öffentliche Darstellung der Schule zeigt diese auf, ob sie der Förderung der leistungsstarken und besonders begabten Schülerinnen und Schüler ein Gewicht verleiht.

3 In der Publikation wird zwischen Begabungs- und Begabtenförderung unterschieden: Der **Begabungsförderung** wird in der Regel ein umfassender Begabungs- und Leistungsbegriff zugrunde gelegt, der sich nicht nur auf kognitive Fähigkeiten beschränkt, sondern sozial-emotionale, künstlerisch-kreative und psychomotorische Begabungen einschließt und in diesem Sinne auf die Entfaltung der Persönlichkeit abzielt (BMBF, 2017). Bei der **Begabtenförderung** hingegen geht es darum, die Schülerinnen und Schüler zu erkennen und zu fördern, die im Vergleich zur Alters- und/oder Lerngruppe über herausragende Stärken, höhere Potenziale oder einen erheblichen Wissens- und Leistungsvorsprung verfügen. Dies ist z. B. bei der formellen Hochbegabung der Fall.

In jedem der Handlungsfelder wurden die notwendigen oder auch optionalen Elemente eines Förderkonzeptes gewichtet und in „Mindeststandards“ und „Erweiterungsoptionen“ unterteilt (Abbildung 2).

4.1. Systemische Aspekte

4.1.1. Personelle Zuständigkeiten

Qualitätsmerkmal	Umsetzung	<input checked="" type="checkbox"/>
4.1.1.1. Mindeststandard a) Es gibt eine qualifizierte Fachkraft für Begabtenförderung (FBF).	a) Fachkraft für Begabtenförderung: <ul style="list-style-type: none"> • Die FBF hat an der entsprechenden Qualifizierung am LI erfolgreich teilgenommen bzw. erhielt eine LI-Anerkennung für eine alternative Qualifizierung. <input type="checkbox"/> • Die schulinternen Aufgaben der FBF sind in Anlehnung an die FBF-Aufgabenbeschreibung der BSB mit der Schulleitung schriftlich vereinbart. <input type="checkbox"/> • Die FBF wurde von der Schulleitung in der Schule eingeführt. Das Kollegium wurde dabei über die Rolle und die Aufgaben der FBF informiert. <input type="checkbox"/> • Die FBF wird von der Schulleitung darin unterstützt, sich regelmäßig im Bereich Begabtenförderung fortzubilden (d.h. mindestens acht Zeitstunden pro Jahr). Dazu gehören auch die Vernetzungssitzungen der FBF. <input type="checkbox"/> 	
b) Die Aufgabenbereiche einzelner Fachkräfte sind klar definiert.	b) Die Aufgabenbereiche, Schnittstellen und Kooperationen zwischen Förderkoordination, Beratungslehrkraft (bzw. Beratungsteam), didaktischer Leitung und ggf. weiteren Fachkräften sind geklärt und transparent. <input type="checkbox"/>	
4.1.1.2. Erweiterung Das Konzept zur Begabtenförderung wird von einer Konzeptgruppe bzw. einem Team („BF-Team“) entwickelt und gesteuert.	<ul style="list-style-type: none"> • Ein BF-Team, bestehend aus weiteren Funktionsträgerinnen und -trägern (bspw. Förderkoordination, didaktische Leitung, Abteilungsleitungen, spezialisierte Honorarkraft, Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler usw.) arbeitet in definiertem Rhythmus an dem Konzept zur Begabtenförderung der Schule. • Innerhalb des BF-Teams gibt es abgesprochene Verantwortungsbereiche (z.B. Konzept; Erkennen; Förderung; Beratung; Evaluation). • Die Schulleitung nimmt unterstützend an der Arbeit des BF-Teams teil. • Das Kollegium ist über die Zuständigkeiten und Aufgaben des BF-Teams informiert. 	

Abbildung 2: Ausschnitt aus der Publikation: Handlungsfeld Systemische Aspekte (Kwietniewski et al., 2017).

Eine besondere Beachtung soll dabei den sog. Mindeststandards geschenkt werden: Sie beschreiben die Ziele, die von jeder Schule zuerst angestrebt bzw. erreicht werden sollten. Die explizite Benennung diese Ziele soll der Zielsetzung der Gestaltung der Schulentwicklungszeile dienen und diese eindeutig priorisieren.

Die „Mindeststandards“ werden als eine „Checkliste“ dargestellt: dadurch soll der Aufforderungscharakter dieser Ziele bzw. Maßnahmen erhöht werden.

Unter den „Erweiterungsmöglichkeiten“ werden folglich die optionalen Ausgestaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der schuleigenen Konzepte aufgezeigt, die v.a. als Anregungen zu verstehen sind und schulspezifisch ausgewählt und konkretisiert werden müssen. Hierbei wird jede Schule aufgefordert, die eigene

Schulsituation inkl. Schüler*innenschaft und Elternschaft aber auch Stadtteillage zu analysieren.

Am Ende eines jeden Handlungsfeldes befindet sich eine Kopiervorlage, die zur Reflexion des Entwicklungsstandes der Schule dienen kann.

Es wird dabei empfohlen, das Konzept zur Begabtenförderung in das Gesamtkonzept zur (individuellen) Förderung (bzw. ein Förderkonzept) der Schule zu integrieren. Das bedeutet, dass einzelne Aufgabenbereiche mit anderen Förderaufgaben verbunden werden sollten, um Synergieeffekte zu nutzen und die Umsetzung in der Praxis zu erleichtern. Dies ist z. B. bei der pädagogischen Diagnostik und der Gestaltung der individuellen Förderung im Unterricht der Fall: Die Systematik der Lernfortschritte auf der individuellen Ebene ist für die verschiedenen Zielgruppen nutzbar. Erst auf der Ebene der Fördermethoden muss eine Differenzierung je nach Ausgangslage (Unter- versus Überforderung) erfolgen.

4. Bewertung und Ausblick

Die Erfahrungen aus der inzwischen fast zweijährigen Praxisphase an den Hamburger Schulen zeigen, dass die Schulen die Handreichung zur Erstellung der schulinternen Förderkonzepte nutzen und sich häufig auf dieser Grundlage öffentlich präsentieren.

Es fällt dabei auf, dass selbst die Erreichung der „Mindeststandards“ nicht immer leicht ist: Auch hierfür sind zeitlich aufwändige Prozesse und Diskussionen im Kollegium nötig. Die Umsetzung braucht dabei geplante und transparente Schritte im Schulentwicklungsplan und wird immer wieder durch Anforderungen aus anderen aktuellen Themen (wie z. B. Integration der Kinder mit Behinderungen) konterkariert.

In unserer Einschätzung stellt jedoch die Handreichung eine gute Möglichkeit dar, die Handlungsbedarfe der eigenen Schule zu überprüfen und diese auf der Planungsebene oder im Kollegium zu diskutieren. Sie zeigt auf, dass die Entwicklung eines Konzeptes zur Begabtenförderung auf einer Zeitschiene planbar und qualitativ bewertbar ist.

In dem Sinne kann die Handreichung als Grundlage für kurz-, mittel- und langfristige Schulentwicklungsplanung genutzt werden sowie ein Pool an Handlungsideen für die Konzept- und Schulentwicklung darstellen. Dies kann natürlich nicht ohne Verschränkung mit allen weiteren Entwicklungszielen einer Schule erfolgen.

Bei der Nutzung der Handreichung in anderen Bundesländern muss zuerst eine Übersetzung der Ziele erfolgen: Manche Begriffe (wie z. B. Fachkraft für Begabtenförderung) und Ziele (wie Nutzung der KERMIT-Lernstanderhebungen) sind spezifisch für das Land Hamburg. Dies betrifft insbesondere die Mindeststandards. Dennoch: Der Grundgedanke des Orientierungssystems bzw. der Handreichung kann nach Adaptation in jedem Bildungssystem genutzt werden, da es

inhaltlich die Kerngedanken der systematischen Schulentwicklung und inhaltliche Ideen der Begabtenförderung verbindet. Das Land Hamburg ist diesbezüglich für Kooperationen offen.

Zugleich bildet das Orientierungssystem für eine landesweite Fachstelle wie die BbB einen Rahmen in dem einerseits die konzeptionelle Beratung der Schulen stattfindet und andererseits die Fortbildungsmaßnahmen überprüft und entwickelt werden. Insbesondere in der Ausbildung der schulinternen Expertinnen und Experten (aber auch bei den Fortbildungen für die Schulleitungen) werden die Inhalte an den darin genannten Handlungsfeldern ausgerichtet. Den einzelnen Einheiten der Qualifizierung entsprechend werden zu jedem Handlungsfeld passende Beispiele aus der Schulpraxis gegeben.⁴ So entsteht eine Systematik, die fortlaufend entwickelt und ergänzt werden kann. Für 2019 ist geplant, die Anwendungspraxis des Systems zu evaluieren und in Folge weiter zu entwickeln.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). *Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Kultusministerkonferenz. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_zur_gemeinsamen_Bund-Laender-Initiative.pdf [21.11.2019].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017). *Begabte Kinder finden und fördern*. Berlin: Bonifatius. Abgerufen von https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Begabte_Kinder_finden_und_foerdern.pdf [21.11.2019].
- Friedl, S. (2010). *Qualitätskriterien und Empfehlungen zur Implementierung eines Gütesiegels für Schulen mit Begabungs- und Begabtenförderung*. Masterarbeit, Donau-Universität Krems.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). *Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler*. Kultusministerkonferenz. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/350-KMK-TOP-011-Fu-Leistungsstarke_-_neu.pdf [21.11.2019].
- Kultusministerkonferenz (KMK) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). *Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/files/Beschluss%20zur%20gemeinsamen%20Bund-L%c3%a4nder-Initiative.pdf> [23.04.2019].
- Kwietniewski, J., Ziesnitz, A., Momma, A. & Wegner, D. (2017). *Ein schulisches Konzept zur Begabtenförderung erstellen und entwickeln. Eine Handreichung für Fachkräfte für Begabtenförderung an Stadtteilschulen und Gymnasien*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Abgerufen von <https://li.hamburg.de/materialien-lehrkraefte/8163496/handreicherung-schulisches-konzept-begabtenfoerderung/>

4 Die Ausbildungsgänge „Fachkraft für Begabtenförderung“ und „Multiplikator*in für Begabtenförderung an Grundschulen“ sind seit 2014 im Hamburgischen Konzept zur Begabtenförderung fest verankert. Weitere Informationen dazu: www.li.hamburg.de/begabung

- National Association for Gifted Children (NAGC) (2010). *Pre-K-Grade 12 Gifted Programming Standards*. Washington: NAGC. Retrieved from <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/pre-k-grade-12> [21.11.2019].
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) (Hrsg.) (2006). *Qualitätskriterien für Schulen mit Begabungs- und Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) (Hrsg.) (2011). *Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: ÖZBF. Abgerufen von http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/weissbuch_Web.pdf [21.11.2019].
- Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung: Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe Verlag. DOI: <https://doi.org/10.17104/9783406653346>
- Stumpf, E. (2012). *Förderung bei Hochbegabung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weilguny, W. M. & Friedl, S. (2012). *Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. Meilensteine und Ziele*. Salzburg: ÖZBF. Abgerufen von https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/09/03_Meilensteine_standard_NEU.pdf [21.11.2019].

**Beiträge zur Rolle von Lehrpersonen
in der diversitätssensiblen
Begabungsförderung**

Akzeptanz, Erwartungen, Vorurteile – Vorstellungen von Lehrkräften zu Hochbegabten¹

Vorstellungen und Überzeugungen zu Hochbegabung existieren in der Allgemeinbevölkerung und so auch bei Lehrkräften. Lehrkräfte können die Entwicklung von Begabungen und Persönlichkeit der Schülerinnen und Schülern stark beeinflussen. Daher sind ihre Vorstellungen und Überzeugungen zu bestimmten Schülergruppen – wie etwa Hochbegabten – für die Betroffenen besonders relevant. Vorstellungen über Hochbegabte sind aber auch für die Lehrkräfte selbst bedeutsam, denn sie spielen bei der erfolgreichen Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben eine wichtige Rolle. So können subjektive Überzeugungen zum Thema Hochbegabung einen Einfluss auf die Wahrnehmung von begabten Schülerinnen und Schülern haben; zudem können sie die Erwartungen beeinflussen, die Lehrkräfte an diese Schülergruppe richten. Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte über Hochbegabte können weiterhin ihre Motivation beeinflussen, diese Schülergruppe zu unterrichten, was sich wiederum auf das Verhalten und Erleben der Schülerinnen und Schüler in der Klasse auswirken kann (Pajares, 1992). Demnach haben Vorstellungen und Überzeugungen über bestimmte Schülergruppen nicht nur weitreichende Konsequenzen für die zukünftige Entwicklung der Schülerinnen und Schüler selbst, sondern auch für die Motivation und damit die Professionalität der Lehrkräfte.

1. Vorstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften als Aspekt professioneller Kompetenz

Das in Abbildung 1 dargestellte COACTIV-Modell professioneller Kompetenz (Cognitive Activation in the Classroom; Kunter et al., 2011) fasst vier Hauptkomponenten des Lehrberufs zusammen: (1) Professionswissen, (2) selbstregulative Fähigkeiten, (3) motivationale Orientierung und (4) Überzeugungen und Werthaltungen. Unter professioneller Kompetenz im Lehrberuf wird dabei das gelungene Zusammenspiel der einzelnen Komponenten verstanden.

Das **(1) Professionswissen** subsumiert das Fachverständnis, das didaktische Verständnis, die Klassenführung und das Wissen über Lernprozesse. Der Bereich der **(2) Selbstregulation** umfasst den Umgang mit eigenen Ressourcen und An-

¹ Der Artikel wurde entnommen aus: Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK) (Hg.). Gesichter von Hochbegabung, Die Vielfalt von Begabungen und Talenten, Frankfurt am Main, 2019, © Info3 Verlag und DGhK

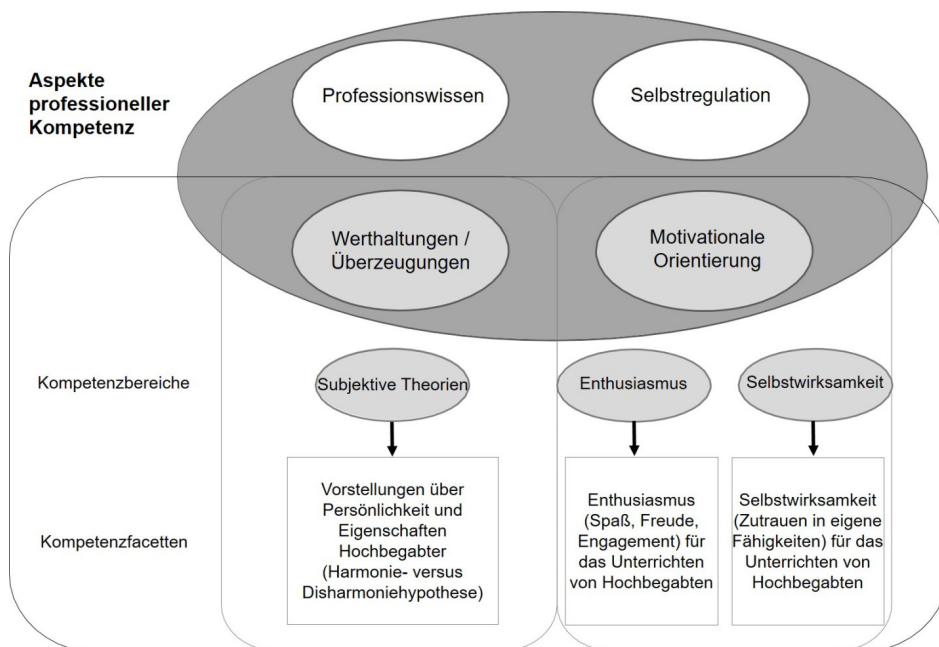


Abbildung 1: Das Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter et al., 2011) adaptiert für die Arbeit mit hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit den vier Aspekten professioneller Kompetenz und den Kompetenzbereichen und Kompetenzfacetten spezifisch für das Unterrichten von hochbegabten Kindern.

forderungen. Es geht darum, bei hohem Engagement auch gleichzeitig eine hohe Widerstandsfähigkeit und einen passenden Umgang mit den eigenen Ressourcen aufzubauen. Der dritte Bereich umfasst die (3) **motivationale Orientierung**, worunter die Selbstwirksamkeitserwartung einer Lehrkraft, die Bereitschaft zu handeln und der Enthusiasmus zu unterrichten fallen. Motivationale Orientierungen sind immer dann besonders wichtig, wenn es darum geht, mit neuen oder schwierigen Situationen umzugehen. Das Zutrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten und das Kontrollerleben sind dabei entscheidende Voraussetzungen für die Bereitschaft zu handeln. Solche motivationalen Orientierungen sind kontextgebunden, das heißt sie können sich in Bezug auf bestimmte Personen, Dinge oder Situationen unterscheiden. So kann eine Lehrkraft beispielsweise weniger motiviert sein, eine von ihr als anstrengend bewertete Schülergruppe zu unterrichten als eine Schülergruppe, die sie als angenehm oder eher neutral einstuft. Neben Professionswissen, selbstregulativen Fähigkeiten und der motivationalen Orientierung, zählen im COACTIV-Modell auch (4) **Werthaltungen und Überzeugungen** zu den Kernkomponenten professioneller Lehrkompetenz. Während es beim Professionswissen um Fachwissen, Didaktik und Lehr- und Lernprozesse geht, deckt der Bereich der Werthaltungen und Überzeugungen neben Vorstellungen von Lehrkräften über ihr Fach, das Unterrichten oder die eigene Haltung und Rolle als

Lehrkraft, auch Vorstellungen und Überzeugungen über Schülerinnen und Schüler oder bestimmte Schülergruppen ab – wie beispielsweise Hochbegabte. Unter Vorstellungen und Überzeugungen über Hochbegabte fallen neben Annahmen zum Thema Hochbegabung allgemein auch Annahmen darüber, wie hochbegabte Schülerinnen und Schüler sind (z. B. in ihrer Persönlichkeit oder in der Breite ihrer Begabung), ob sie besondere Förderung brauchen oder ob ihre Fähigkeiten angeboren oder erlernt sind. Diese Vorstellungen und Überzeugungen können wiederum in spezifischer Weise mit der motivationalen Orientierung der Lehrkräfte für das Unterrichten Hochbegabter zusammenhängen. Sie können beispielsweise ihren Enthusiasmus, ihren Spaß und ihr Engagement für das Unterrichten Hochbegabter beeinflussen oder auch ihre Selbstwirksamkeitserwartung beziehungsweise die Überzeugung, Herausforderungen und Schwierigkeiten im Unterrichten Hochbegabter erfolgreich begegnen zu können.

Problematisch in diesem Zusammenhang ist häufig das fehlende Fachwissen über Hochbegabung, welches unter anderem daraus resultiert, dass Hochbegabung oft kein Ausbildungsthema im Lehramtsstudium ist. Das Wissen der Lehrkräfte über Hochbegabung wird eher beiläufig erworben. Oft orientieren sich die Vorstellungen und Überzeugungen an medialen Darstellungen, eigenen Erfahrungen oder allgemeinen Meinungsbildern. Da Alltagsvorstellungen und mediale Darstellungen die Vorstellungen häufig bestimmen, überwiegen nicht selten Klischeebilder wie das vom „Überflieger“, „schüchternen Nerd“ oder „missverstandenen Rebellen“. Damit Vorstellungen und Überzeugungen zu hochbegabten Schülerinnen und Schülern auch der Faktenlage entsprechen, ist es wichtig, die eigenen Vorstellungen zu thematisieren und sie mit tatsächlichen Eigenschaften hochbegabter Schülerinnen und Schüler abzugleichen.

1.1 Explizite und implizite Vorstellungen: Worum geht es?

In der psychologischen Forschung unterscheiden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zwischen expliziten und impliziten Vorstellungen (Gawronski & Bodenhausen, 2006, 2011). So können Vorstellungen das Ergebnis bewusster Überlegung und Reflexion sein. Wiegt eine Person beispielsweise die Vor- und Nachteile eines Schulwechsels gegeneinander ab und entwickelt so eine bestimmte Haltung dazu, nennt man dies eine *explizite* Vorstellung. Diese ist der Person auch bewusst. Vorstellungen und Überzeugungen können aber auch automatisch aktiviert werden und ohne bewusste Reflexion entstehen, d. h. ohne dass man darüber nachdenkt, ob die Vorstellung eigentlich richtig oder falsch ist. Solche Vorstellungen und Überzeugungen sind uns häufig nicht bewusst und werden aus diesem Grund *implizite* Vorstellungen genannt. Explizite und implizite Vorstellungen unterscheiden sich demnach maßgeblich hinsichtlich der Denkprozesse, die ihnen zugrunde liegen. Im *Associative-Propositional Evaluation Modell* (APE-Modell; Gawronski & Bodenhausen, 2006), welches ein einflussreiches Modell in der aktuellen psy-

chologischen Forschung ist, werden diese Abläufe als assoziative und propositionale Prozesse bezeichnet. Implizite Vorstellungen werden demnach als Ergebnisse assoziativer, automatischer Prozesse verstanden, während explizite Vorstellungen als Produkt propositionaler, schlussfolgernder Prozesse beschrieben werden (siehe Abbildung 2).

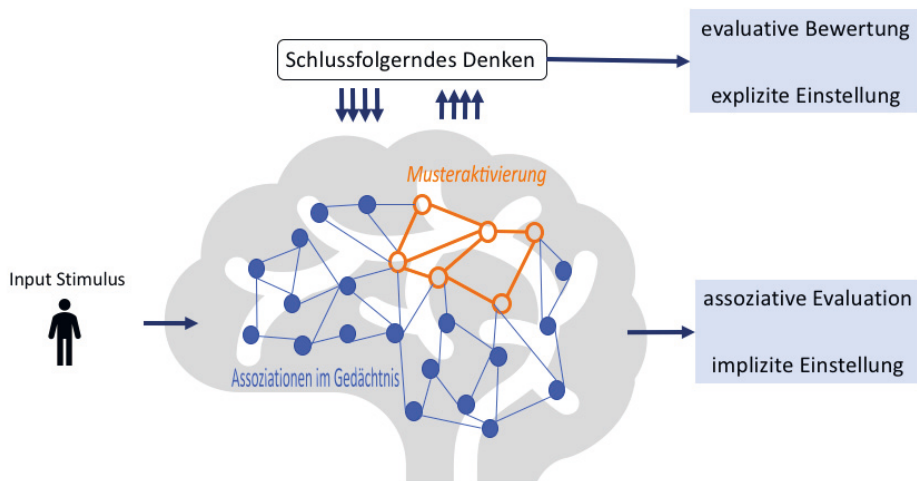


Abbildung 2: Associative-Propositional Evaluation Modell nach Gawronski & Bodenhausen (2006).

Assoziative Prozesse finden statt, wenn ein Reiz von außen – wie beispielsweise eine Person, ein Lied, ein Satz oder eine Berührung – automatisch bestimmte Verknüpfungen im Gedächtnis aktiviert. Liest man zum Beispiel von einer hochbegabten Person, werden womöglich spontan und ohne dass dies bewusst reflektiert wurde, die Assoziationen „schlau“, „leistungsstark“ und „besserwisserisches Gehabe“ aktiviert. Interessanterweise kann dem APE-Modell zufolge nun ein und derselbe Reiz Bestandteil verschiedener, parallel existierender assoziativer Muster im Gedächtnis sein und so auch je nach Kontext unterschiedliche Vorstellungen und Überzeugungen hervorrufen. Diese Annahme wird von einer vielfach zitierten Untersuchung von Mitchell, Nosek und Banaji (2003) gestützt, in welcher die Forscher die implizite Vorstellung gegenüber prominenten Personen erhoben haben. Variiert wurde, ob die Person im Kontext ihres Berufes dargestellt wurde oder im Kontext anderer Kategorien, wie zum Beispiel ihrer ethnischen Herkunft oder ihrer sexuellen Orientierung. Beispielsweise fiel die implizite Bewertung von Michael Jordan positiver aus, wenn er als Sportler dargestellt wurde und negativer, wenn er als Afroamerikaner dargestellt wurde (Mitchell et al., 2003).

Doch wie kann man überhaupt herausfinden, welche impliziten Vorstellungen eine Person hat? In der sozialwissenschaftlichen Forschung stellt der *Implizite Assoziationstest* (IAT; Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998) das wohl am häufigsten genutzte Instrument zur Erfassung impliziter Vorstellungen dar. Es handelt sich

hierbei um einen Test, der am Computer durchgeführt wird und bei dem die Stärke von Verbindungen zwischen einzelnen Elementen des Gedächtnisses anhand von Reaktionsgeschwindigkeiten gemessen wird. Meist erfasst man dabei die Geschwindigkeit für das Drücken vorgegebener Computertasten. Beispielsweise wird gemessen, ob eine Testperson das Wort „Frieden“ schneller (durch Drücken der Computertasten) der Kategorie „positiv-hellhäutig“ oder der Kategorie „positiv-dunkelhäutig“ zuordnen kann. Hierbei stellt das Wort „Frieden“ einen positiv besetzten Begriff dar. Daher ist die Zuordnung zu beiden Kategorien richtig. Die Frage ist jedoch, in Kombination mit welcher Hautfarbe die entsprechende Taste schneller gedrückt wird. Der IAT basiert auf der Idee, dass es Personen leichter fällt (sie dann also schneller reagieren), eng miteinander verbundene Konzepte zu kategorisieren, als weniger eng verbundene Konzepte (Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014). Würde „Frieden“ also eher mit einer schwarzen als weißen Hautfarbe assoziiert, wären die Personen dann bei dem Druck der Taste schneller, die die Kategorie „positiv-dunkelhäutig“ repräsentiert als bei der Taste der Kategorie „positiv-hellhäutig“.

Explizite Vorstellungen sind im Gegensatz zu impliziten Vorstellungen relativ einfach zu erfassen; klassische Methoden sind Fragebogen oder Interview. Allerdings können solche Selbstauskünfte von Personen auch leicht verfälscht werden, insbesondere wenn Personen mit ihren Aussagen einer sozialen Norm oder dem eigenen Selbstbild entsprechen möchten (Paulhus & John, 1998). Beispielsweise gilt es in vielen gesellschaftlichen Kreisen als Tabu, sich negativ gegenüber Ausländern zu äußern, weswegen eine Tendenz besteht, auf entsprechende Fragebögen verzerrt zu antworten. Diese Verzerrung muss zudem nicht immer bewusst erfolgen. Deshalb wird zur Erfassung solcher expliziten Vorstellungen oftmals nicht direkt nach Meinungen gefragt („Was halten Sie von Ausländern?“), sondern es werden stattdessen Einschätzungen zu vorgegebenen Beispielen erfragt (siehe dazu den im nächsten Abschnitt beschriebenen Vignettenansatz).

Wie hängen nun explizite und implizite Vorstellungen und Überzeugungen zusammen? Der kognitive Prozess, der expliziten Vorstellungen zugrunde liegt, wird entsprechend dem APE-Modell als propositional bezeichnet (siehe Abbildung 2). Im Rahmen solcher propositionalen, schlussfolgernden Prozesse werden die Informationen, die aufgrund eines assoziativen Prozesses aktiviert wurden (z. B. „Ich mag diese ausländische Person nicht.“) auf logische Konsistenz und Widerspruchsfreiheit überprüft. Liegen mir beispielsweise andere Informationen vor, die mit der automatisch aktivierten Vorstellung stimmig einhergehen (z. B. „Niemand mag diese Person.“), wird sie als gültig anerkannt und schlägt sich in meiner explizit geäußerten Vorstellung nieder. Liegen mir dagegen aber Informationen vor, die nicht mit der automatischen Reaktion einhergehen (zum Beispiel „Diese Person ist sehr zuvorkommend.“), kann es dazu kommen, dass die automatische Reaktion abgelehnt beziehungsweise verworfen wird. In diesem Fall würden die implizite und die explizite Vorstellung in unterschiedliche Richtung gehen (Gawronski & Bodenhausen, 2006, 2011). Explizite und implizite Vorstellungen und Überzeugun-

gen können sich also gegenseitig beeinflussen, müssen dies aber nicht tun. Damit können sie ähnlich oder auch sehr unterschiedlich ausfallen.

1.2 Vorstellungen über Hochbegabte und ihr Zusammenhang mit der Motivation bei Lehrkräften

Würde man Menschen auf der Straße darum bitten, eine typische hochbegabte Person mit ihren Eigenschaften und Fähigkeiten zu beschreiben, erhielte man eine große Bandbreite an unterschiedlichen Bildern. Vielleicht würden einige der Passanten eine zurückgezogene und etwas sonderliche Person beschreiben, die viel lernt und sehr gute Leistungen zeigt. Andere würden möglicherweise eher an eine neugierige Person denken, die Dingen gerne auf den Grund geht und versucht, die Welt zu verstehen. Eventuell würde auch das Bild des musikalischen Wunderkindes oder des Spitzensportlers, die beide von den Massen bewundert werden, genannt. Womöglich stellen die Befragten sich die hochbegabte Person auch ganz anders vor als hier exemplarisch beschrieben.

Wie sich zeigt, gibt es also auch zur Gruppe der Hochbegabten viele unterschiedliche Assoziationen, Ideen und Überzeugungen. Diese werden häufig automatisch, spontan und unreflektiert in unserem Kopf aktiviert – ganz ähnlich den zuvor beschriebenen impliziten Vorstellungen –, können jedoch auch bewusst reflektiert und uns somit zugänglich sein. Solche bewusst reflektierten Antworten, die man beispielsweise durch eine direkte Befragung von Passanten auf der Straße erhalten würde, erinnern an die zuvor beschriebenen expliziten Vorstellungen.

In der Forschung bezeichnet man solche Alltagsvorstellungen darüber, wie hochbegabte Personen sind und was sie auszeichnet, als Laintheorien. Laintheorien bilden das Gegenstück zu den wissenschaftlichen Theorien, die auf Basis von empirischen Forschungsergebnissen gebildet werden und somit den jeweiligen Forschungsstand widerspiegeln (Preckel & Vock, 2013; Zhang & Sternberg, 1995). Dabei können Laintheorien den wissenschaftlichen Theorien durchaus entsprechen, jedoch kommt es häufig vor, dass die persönlichen Vorstellungen von der wissenschaftlichen Perspektive mehr oder weniger stark abweichen.

Die Harmonie- und die Disharmoniehypothese. Im Rahmen der wissenschaftlichen Erforschung der Laintheorien über Hochbegabte haben sich zwei Konstellationen herauskristallisiert, welche die unterschiedlichen Bilder von hochbegabten Personen widerspiegeln: die Harmonie- und die Disharmoniehypothese (Preckel & Vock, 2013). Die Harmoniehypothese geht von einer überaus positiven Gesamtentwicklung Hochbegabter aus. Hochbegabte sind demnach Überflieger, denen alles gelingt. Personen, die eine solche Annahme vertreten, nehmen an, dass Hochbegabte nicht nur hohe kognitive Fähigkeiten besitzen, sondern auch in allen anderen Fähigkeitsbereichen herausragen (Möttus, Allik, Konstabel, Kangro & Pullmann, 2008). Grundlage dieser Annahme ist, dass Intelligenz als wesentliches Charakteristikum von Hochbegabung gesehen wird und zudem

ein sozial erwünschtes Attribut darstellt, wodurch eine Assoziation mit anderen positiven Eigenschaften naheliegend ist. Diese Verknüpfung legt die Vorstellung nahe, dass Hochbegabte sich besser an neue Umstände anpassen (Persson, 1998) und somit auch jeder Art von Herausforderung erfolgreicher begegnen können als durchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler – und das sowohl im Bildungsbereich als auch im alltäglichen Leben (Moon, 2009). So sprechen Vertreter der Harmoniehypothese hochbegabten Personen beispielsweise eine überragende körperliche und psychische Gesundheit zu und nehmen an, dass Hochbegabte sozial kompetenter, erfolgreicher und glücklicher als durchschnittlich Begabte sind (Baudson, 2016; Persson, 1998; Preckel & Vock, 2013; Terman, 1925).

Die Disharmoniehypothese auf der anderen Seite beschreibt dagegen eher das Bild des schüchternen und einsamen „Nerds“ mit Schwierigkeiten im sozialen Kontakt. Der Ursprung dieser Annahme liegt im Mythos des wahnsinnigen Genies, dessen Genialität ihn schlussendlich seinen Verstand kostet (Becker, 1978; Lombroso, 1891; Preckel & Baudson, 2013). Ebenso wie Vertreter der Harmoniehypothese gehen auch Vertreter der Disharmoniehypothese davon aus, dass Hochbegabte überlegene intellektuelle Fähigkeiten aufweisen. Jedoch wird angenommen, dass diese Vorteile im kognitiven Bereich mit einer besonderen Verletzlichkeit und zu Lasten sozialer und emotionaler Fähigkeiten gehen (Gallagher, 1990; Neihart, 1999; Preckel & Vock, 2013). Hochbegabten mangle es demnach an sozialen Kompetenzen wie beispielsweise Einfühlungsvermögen, weshalb sie Schwierigkeiten im Umgang mit ihren Mitmenschen aufwiesen und häufig durch Außenseiterrollen und Verhaltensauffälligkeiten negativ auffielen (Matheis, Kronborg, Schmitt & Preckel, 2017; Preckel, Baudson, Krolak-Schwerdt & Glock, 2015; Preckel & Vock, 2013). Sie gelten als Sorgenkinder, deren spezielle Bedürfnisse von denen durchschnittlich Begabter abweichen, was sie anfälliger für psychosoziale Probleme mache.

Was denken nun Lehrkräfte über Hochbegabte? Lassen sich ihre Vorstellungen und Überzeugungen einer der beiden Hypothesen zuordnen? Wenn ja, was hat das für Konsequenzen für die Bewertung der von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler sowie für die motivationale Orientierung der Lehrkräfte selbst? Im Folgenden werden einige interessante Befunde von Forschungsarbeiten zu diesen Fragen vorgestellt.

Implizite Vorstellungen und Überzeugungen. Preckel und Kolleginnen (2015) untersuchten bei Lehramtsstudierenden die automatischen Assoziationen und impliziten Vorstellungen, die durch das Attribut „Hochbegabung“ ausgelöst werden. Dafür nahmen 190 Lehramtsstudierende an einer Computerstudie im Labor teil. Zur Erfassung der impliziten Vorstellungen nutzte die Forscherinnengruppe den zuvor beschriebenen IAT. Mit Hilfe dieses Testes wurde die Assoziation zwischen Hochbegabung und hoher Intelligenz einerseits sowie zwischen Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten andererseits getestet. Diese beiden Verbindungen entsprechen den beiden Kernaspekten der eben beschriebenen Disharmoniehypothese. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Studie wurden zunächst Fotos

von verschiedenen Schülerinnen oder Schülern gezeigt, die nach dem Zufallsprinzip entweder als hoch- oder durchschnittlich begabt bezeichnet wurden. Jedem Begabungsniveau wurde eine Taste auf dem Computer zugewiesen, mit der die Schülerinnen oder Schüler als hochbegabt oder durchschnittlich kategorisiert werden sollten. Zudem wurden Adjektive präsentiert, die entweder dem Bereich der Intelligenz (zum Beispiel: schlau, kompetent, scharfsinnig) oder dem Bereich der Verhaltensauffälligkeit (zum Beispiel: schwierig, unbeliebt, arrogant) entstammten. Diese wurden in einem Teil der Untersuchung der gleichen Taste zugewiesen wie die Bilder der hochbegabten Kinder; in dem anderen Teil der Untersuchung wurden sie der gleichen Taste zugeordnet wie die Bilder der durchschnittlich begabten Kinder. Somit konnte untersucht werden, bei welcher Kombination schneller reagiert wurde. Eine schnellere Reaktion bei einer bestimmten Tasten-Bild-Kombination gilt dabei als Hinweis auf eine stärkere Assoziation zwischen zwei Konzepten. Zudem wurde noch durch eine sogenannte affektive Priming-Aufgabe gemessen, wie die auf den Bildern dargestellten Kinder affektiv (emotional) bewertet wurden. Bei dieser Aufgabe erschienen zunächst für jeweils 0,2 Sekunden Bilder der zuvor als hochbegabt oder durchschnittlich begabt beschriebenen Kinder, bevor der Bildschirm für kurze Zeit wieder schwarz wurde und im Anschluss daran ein Adjektiv erschien (beispielsweise: liebevoll, einfühlsam, skrupellos, gefühllos). Dieses Adjektiv sollte dann per Tastendruck als positiv oder negativ kategorisiert werden. Würden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dabei beispielsweise nach Bildern von hochbegabten Kindern schneller negative Adjektive richtig kategorisieren als nach Bildern von durchschnittlich begabten Kindern, spräche dies für eine negative implizite Bewertung von Hochbegabten.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigten erwartungsgemäß eine starke Verknüpfung zwischen den Worten der Kategorie „Intelligenz“ und Hochbegabung. Es fand sich aber auch eine Verknüpfung zwischen den Worten der Kategorie „Verhaltensauffälligkeiten“ und Hochbegabung – allerdings nur für Schüler und nicht für Schülerinnen. Diese Verknüpfung ging dann auch mit negativen impliziten Bewertungen der hochbegabten Schüler einher. Zusammenfassend sprechen diese Ergebnisse dafür, dass ein implizites Hochbegabungstereotyp entsprechend der Disharmoniehypothese („hoch intelligent, aber verhaltensauffällig“) unter Lehramtsstudierenden existiert. Dieses Bild zeigt sich jedoch nur für hochbegabte Jungen, nicht aber für hochbegabte Mädchen. Zudem fanden sich keine Hinweise auf die Existenz eines Stereotyps im Sinne der Harmoniehypothese („hohe Intelligenz und weniger Verhaltensauffälligkeiten“) oder auch auf eine generell positive Bewertung von hoher Intelligenz bei Schülerinnen und Schülern, denn diese fiel eher neutral aus.

Explizite Vorstellungen und Überzeugungen. Untersuchungen von impliziten Assoziationen zu Hochbegabten sind in der Forschung eher selten. Häufiger werden explizite Vorstellungen, also bewusst zugängliche Meinungsbilder und deren Konsequenzen untersucht. Eine Möglichkeit solche expliziten Vorstellungen zu untersuchen, bietet neben der direkten Befragung der sogenannte Vignetten-Ansatz

(Schoenberg & Ravdal, 2000). Vignetten im Kontext der Begabungsforschung sind beispielsweise kurze Beschreibungen einer fiktiven Schülerperson in einer schulischen Alltagssituation. Die Beschreibungen enthalten keine Informationen über die Charaktereigenschaften, sondern lediglich Angaben über Geschlecht, Alter und Begabungsniveau der beschriebenen Person. Die Angaben über Geschlecht, Alter und Begabungsniveau können im Zuge wissenschaftlicher Untersuchungen in den Vignetten variiert werden, sodass unterschiedliche Vignettenversionen entstehen, die sich nur in diesen Informationen unterscheiden, sonst aber völlig identisch sind. Den Versuchsteilnehmerinnen und -teilnehmern wird daraufhin zufällig eine solche Vignettenversion zugewiesen. Nachdem sie sich die Vignette durchgelesen haben, sollen sie verschiedene Eigenschaften der beschriebenen Schülerperson einschätzen (zum Beispiel mit der Rahmengeschichte, dass es in der Untersuchung um die erste Eindrucksbildung geht). Dieser eher indirekte Ansatz zur Erfassung expliziter Vorstellungen soll dem zuvor beschriebenen Problem der Antwortverzerrung durch soziale Erwünschtheit bei direkter Befragung entgegenwirken.

Baudson und Preckel (2013) nutzen einen solchen Vignettenansatz, um zu untersuchen, wie Lehrkräfte die Persönlichkeit hochbegabter Schüler und Schülerinnen einschätzen. Dafür befragten sie 321 Lehrkräfte aus verschiedenen deutschen Bundesländern. Jeder Teilnehmer bzw. jede Teilnehmerin erhielt eine der zuvor beschriebenen Vignetten und bewertete im Anschluss die Persönlichkeit sowie die intellektuellen Fähigkeiten der beschriebenen Schülerperson. Obwohl die Vignetten an sich keinerlei diesbezügliche Informationen über die beschriebene Schülerperson enthielten und sich nur in Alter, Geschlecht und Begabungsniveau der Schülerperson unterschieden, zeigten sich deutliche Unterschiede bei der Eigenschaftseinschätzung seitens der Lehrkräfte. Die teilnehmenden Lehrkräfte schätzten als hochbegabt bezeichnete Schülerinnen und Schüler als introvertierter, zurückgezogener und stiller ein als durchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler. Zudem waren sie der Meinung, dass hochbegabte Schülerinnen und Schüler neurotischer, also emotional weniger stabil und somit trauriger und ängstlicher sind sowie allgemein weniger verträglich, kompromissbereit und kooperativ. Lediglich bezüglich der Intelligenz wurden hochbegabte Schülerinnen und Schüler positiver bewertet als durchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler. Dieses Bild, welches genau der Disharmoniehypothese entspricht, zeigte sich dabei nicht nur für ausgebildete und praktisch tätige Lehrkräfte, sondern auch für Lehramtsstudierende.

Ähnliche Ergebnisse finden sich auch in anderen Ländern. So führte Rumanika (2016) beispielsweise eine an die zuvor beschriebene Studie angelehnte Vignetten-Untersuchung mit 93 Lehrkräften aus Luxemburg durch. Hier zeigte sich ebenfalls, dass die Einschätzungen der Lehrkräfte von der Persönlichkeit hochbegabter männlicher Schüler dem Bild der Disharmoniehypothese entsprachen. Im Gegensatz zu Baudson und Preckel (2013) fand Rumanika jedoch, dass die luxemburgischen Lehrkräfte die Persönlichkeit hochbegabter Mädchen eher im Sinne der Harmoniehypothese einschätzten. Wurden die Lehrkräfte hingegen nicht

nach der Persönlichkeit, sondern direkt nach den Komponenten der Disharmoniehypothese gefragt (Intelligenz und soziale Fähigkeiten bzw. Verhaltensauffälligkeit), zeigte sich, dass sowohl für hochbegabte Schüler also auch für hochbegabte Schülerinnen die Vorstellungen der Lehrkräfte der Disharmoniehypothese entsprachen. Matheis und Kollegen (2017) untersuchten weiterführend die Vorstellungen über Hochbegabung von Lehramtsstudierenden in Australien und Deutschland und verglichen diese miteinander. Die Forschergruppe fand heraus, dass in beiden Ländern Einschätzungen im Sinne der Disharmoniehypothese vorlagen, wobei dieses Bild unter australischen Lehramtsstudierenden stärker ausgeprägt war als unter deutschen Lehramtsstudierenden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die wissenschaftlichen Befunde auf ein implizites Hochbegabungstereotyp im Sinne der Disharmoniehypothese für hochbegabte Jungen und auf ein explizites Hochbegabungstereotyp im Sinne der Disharmoniehypothese für beide Geschlechter hinweisen. Da sich solche Vorstellungen nach Nationalität der befragten Lehrkräfte gegebenenfalls in der Ausprägung und Richtung unterscheiden können, ist ein kultureller Einfluss auf die Vorstellungen und Überzeugungen zu Hochbegabten nicht auszuschließen.

Beziehungen zwischen Vorstellungen und Motivation der Lehrkräfte. Es ist anzunehmen, dass die Vorstellung zu Hochbegabung im Sinne der Disharmoniehypothese nicht ohne Folgen bleiben – sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte selbst. Neuere Untersuchungen beschäftigen sich daher mit der Beziehung dieser Vorstellungen zu den motivationalen Orientierungen der Lehrkräfte, die – wie zuvor beschrieben – Teil der professionellen Lehrkompetenz sind. Exemplarisch sei hier die bereits zuvor erwähnte kulturvergleichende Studie von Matheis und Kollegen (2017) beschrieben, in der insgesamt 690 Lehramtsstudierende, davon 375 aus Deutschland und 315 aus Australien, untersucht wurden. In dieser Untersuchung bearbeiteten die Versuchsteilnehmer nach dem Lesen der Schülervignette einen Fragebogen, mittels dessen sie die intellektuellen Fähigkeiten, die sozialen und emotionalen Kompetenzen sowie die Verhaltensauffälligkeit der beschriebenen Schülerperson einschätzen sollten. Zusätzlich wurden die Lehramtsstudierenden darum gebeten, ihre Selbstwirksamkeitserwartung, also ihr Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, Hochbegabte zu unterrichten und zu fördern, sowie auch ihren Enthusiasmus, also ihre Begeisterung für das Unterrichten Hochbegabter, einzuschätzen. Die Untersuchung ergab, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte für das Unterrichten hochbegabter Schülerinnen und Schüler schwächer ausfielen als für das Unterrichten durchschnittlich begabter Schülerinnen und Schüler. Ein ähnliches Bild zeigte sich in der ebenfalls bereits erwähnten Studie von Rumanyika (2016), welche die Vorstellungen von Hochbegabten bei luxemburgischen Lehrkräften untersuchte. Auch hier gaben die Lehrkräfte eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichten Hochbegabter an. Lehrkräfte trauen sich demnach weniger zu, diese Schülergruppe mit ihren Fähigkeiten angemessen unterrichten zu können.

Zusammenfassend zeigt sich, dass sowohl implizite als auch explizite Vorstellungen von Hochbegabung unter Lehrkräften ein eher ambivalentes Bild dieser Schülergruppe im Sinne der Disharmoniehypothese zeichnen, was negativ mit der motivationalen Orientierung der Lehrkräfte zusammenhängt und sich damit negativ auf die Interaktion im Schulalltag auswirken kann. Die Vorstellungen der Lehrkräfte beruhen dabei zumeist auf Laientheorien, die auf subjektiven Erfahrungen und medialen Einflüssen aufbauen. Es gilt also zu hinterfragen, ob diese Vorstellungen dem entsprechen, wie Hochbegabte wirklich sind.

2. Vorstellungen versus tatsächliche Eigenschaften: Wie sind Hochbegabte wirklich?

In Anbetracht der zuvor beschriebenen weitläufigen Verbreitung der Disharmoniehypothese unter Lehrkräften stellt sich eine wichtige Frage: Wie korrekt sind solche Vorstellungen im Lichte tatsächlicher, empirischer Befunde? Zur Beantwortung dieser Frage prüften zahlreiche Untersuchungen, ob sich hochbegabte Personen und Personen mit einem durchschnittlichen Begabungsniveau durch unterschiedliche Eigenschaften, Fähigkeiten und Merkmale auszeichnen und ob die Annahmen der Disharmoniehypothese tatsächlich auf Hochbegabte zutreffen.

Fasst man die Befundlage auf Gruppenebene zusammen (es geht hier also nicht um jeden Einzelfall), so zeigt sich, dass hochbegabte Schülerinnen und Schüler im Schnitt überdurchschnittlich gute schulische Leistungen zeigen (Preckel & Vock, 2013; Roznowski, Hong & Reith, 2000) und auch während ihres weiteren Lebensweges akademisch erfolgreich bleiben (Robinson & Clinkenbeard, 1998; Terman, 1925). Ebenso ergaben die Untersuchungen, dass hochbegabte Personen höhere Werte in Merkmalen aufweisen, die mit hoher Leistung in Verbindung stehen. Zu diesen gehören beispielsweise ein effizienteres und größeres Gedächtnis, schnellere Verarbeitung von Informationen, eine größere Leistungsmotivation und Anstrengungsbereitschaft oder weniger Testangst (Preckel & Vock, 2013). Darüber hinaus unterscheiden sich hochbegabte von durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern nicht systematisch in anderen, nicht-begabungsbezogenen Eigenschaften. So konnten beispielsweise keine Unterschiede im Stresserleben, der Anfälligkeit für psychische Störungen oder in der Lebenszufriedenheit gefunden werden (Freund-Braier, 2009; Martin, Burns & Schonlau, 2010; Wirthwein, 2010; Zeidner & Shani-Zinovich, 2011). Das bedeutet, dass die Annahmen größerer Schwierigkeiten im sozialen und emotionalen Bereich oder stärker ausgeprägter Verhaltensauffälligkeiten im Sinne der Disharmoniehypothese durch wissenschaftliche Untersuchungen nicht bestätigt werden können. Insgesamt zeigten diese Untersuchungen, dass die „Gruppe“ der Hochbegabten in ihren nicht-begabungsbezogenen Charakteristiken und Eigenschaften ebenso heterogen ist, wie auch die Gruppe der durchschnittlich Begabten. Das bedeutet, es gibt nicht *den* einen Hochbegabten bzw. *die* eine Hochbegabte, *der**die als typisches Beispiel für die gesamte Gruppe

dienen kann. Vielmehr setzt sich die Gruppe der Hochbegabten aus vielen verschiedenen Personen mit unterschiedlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Merkmalen zusammen. Ihre Gemeinsamkeit besteht in positiv ausgeprägten lern- und leistungsbezogenen Merkmalen; darüber hinaus sind sie als Gruppe ebenso heterogen wie nicht Hochbegabte.

Bringt man diese Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Forschung mit den Befunden zu den Laientheorien von Lehrkräften zusammen, zeigt sich, dass diese nicht zusammenpassen. Es besteht also eine Diskrepanz zwischen den Vorstellungen über Hochbegabte und deren tatsächlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Merkmalen. Da diese falschen Vorstellungen zuungunsten der Hochbegabten ausfallen, könnten sie sich negativ auf die motivationale Orientierung der Lehrkräfte auswirken und auch negative Konsequenzen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler haben. Beispielsweise können hochbegabte Schülerinnen und Schüler dysfunktionale Bewältigungsstrategien entwickeln, die bis zur Verleugnung der eigenen Fähigkeiten und dem bewussten Zeigen schlechterer Leistungen reichen können, um nicht mit einem negativen oder ambivalenten Hochbegabungstereotyp in Verbindung gebracht zu werden (sogenanntes „stigma-of-giftedness paradigm“; Coleman & Cross, 1988; Cross, 2005). Es sollte demnach ein Anliegen sein, diese inadäquaten Vorstellungen zu korrigieren und den tatsächlichen Gegebenheiten anzupassen.

3. Vorstellungen als Herausforderung im Lehrberuf: Fazit und Ausblick

Es konnte gezeigt werden, dass Lehrpersonen gegenüber hochbegabten Schülerinnen und Schülern eher Vorstellungen im Sinne der Disharmoniehypothese vertreten. Zwar spiegeln diese zum Teil das Meinungsbild der Gesamtbevölkerung wieder (Baudson, 2016), doch kann dies gerade im Schulkontext besonders problematisch werden. Die teils unbewussten (implizit) teils bewussten (explizit) Vorstellungen können Wahrnehmung und Erwartungen beeinflussen. Wirken sich solche Vorstellungen auch auf den Umgang mit Hochbegabten aus, können sich negative Folgen für die leistungsbezogene sowie für die psychische und soziale Entwicklung der Kinder ergeben. Auch der Spaß und die Freude, hochbegabte Schüler und Schülerinnen im Unterricht zu fordern und zu fördern sowie der Glaube an die eigenen Kompetenzen als Lehrkraft leiden unter solchen negativen und gleichzeitig fehlerhaften Überzeugungen.

Das Bild des hochbegabten „Nerds“, der Schwierigkeiten im sozialen Kontakt hat, im Unterricht durch Störverhalten auffällt und dem man als „Normalsterblicher“ nicht gerecht werden kann, resultiert teils aus verzerrten medialen Darstellungen. Gerade Geschichten oder Filme (wie etwa *A Beautiful Mind*, *Big Bang Theory*) können aufgrund ihres Erzählstrangs und ihrer kausalen Struktur einen besonders starken Einfluss auf Fehlvorstellungen haben (Appel & Richter, 2007).

Fehlvorstellungen resultieren weiterhin aus eigenen subjektiven Erfahrungen, die dann fälschlich in Bezug auf alle Hochbegabten verallgemeinert werden sowie aus Lücken in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte (Bangel, Moon & Capobianco, 2010; Preckel & Vock, 2013). Es gilt als Teil der professionellen Lehrkompetenz, solche unbewussten und bewussten (Fehl-)Vorstellungen gegenüber bestimmten Schülergruppen auszumachen und zu reflektieren, inwiefern sie gerechtfertigt und legitim sind. Hilfreich hierfür sind Übungen, mit denen die Lehrpersonen darin unterstützt werden, Zugang zu ihren automatischen und teils unbewussten Vorstellungen zu erlangen. So wäre es beispielsweise im Rahmen eines Workshops möglich, Lehrpersonen zu bitten, die spontanen Gedanken und Assoziationen zu nennen, die ihnen in den Kopf schießen, wenn sie eine hochbegabte Person im sportlichen, akademischen, musikalischen oder künstlerischen Bereich vor sich sehen. Im Sinne des oben dargestellten APE-Modells (siehe Abbildung 2) kann ein und derselbe Reiz (hochbegabte Person) kontextabhängig in verschiedenen Mustern im Gedächtnis repräsentiert sein und so zu unterschiedlichen Vorstellungen führen (zum Beispiel: sportlich-beliebt; akademisch-Nerd; musikalisch-still; künstlerisch-Freigeist). Die bloße Erkenntnis, dass man konkrete Vorstellungen und damit verknüpfte automatische Bewertungen über bestimmte Personengruppen in sich trägt, kann bereits zu einer verbesserten Einstellung führen. Wichtig ist allerdings, dass in anschließenden Übungen nicht nur gelernt wird, dass diese Stereotype unter Umständen fehlerhaft sind, sondern dass positive Gegenstereotype aufgebaut werden. Diese Methode wird in der psychologischen Forschung „Counterstereotyping“ genannt und verhindert, dass die bloße Verneinung eines unerwünschten Stereotyps dazu führt, dass sowohl die automatische Aktivierung der Stereotype wie auch die negative Bewertung der stereotypbelasteten Gruppe an Stärke gewinnt (vgl. auch „Rebound-Effekt“; Macrae, Bodenhausen & Milne, 1995; Wegner, 1994; Wegner, Schneider, Carter & White, 1987). Der Aufbau eines positiven Gegenstereotyps kann beispielsweise im Rahmen einer Informationsvermittlung geschehen. Studien konnten zeigen, dass vermehrtes Wissen über spezifische Merkmale und Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler die Einstellung von Lehrpersonen verbessert (Bangel et al., 2010; Copenhaver & McIntyre, 1992; Hansen & Feldhusen, 1994; Moon, Callahan & Tomlinson, 1999). Demnach bildet die Implementierung entsprechender theoretischer Studienmodule zur Begabungs- und Begabtenförderung einen wichtigen Baustein der Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen. Eine große Reihe an Untersuchungen deutet daraufhin, dass insbesondere die Verknüpfung von theoretischem Wissen mit praktischen Elementen im Kontext der Lehrerbildung besonders effektiv ist (u. a. Bangel et al., 2010; Hansen & Feldhusen, 1994; Megay-Nespoli, 2001; Moon et al., 1999; Tomlinson et al., 1994). Die Trainingsstrategien in einer Untersuchung von Bangel und Kollegen (2010) bestanden beispielsweise neben der Teilnahme an einer 16-wöchigen Online-Lehrveranstaltung auch aus dem wöchentlichen Unterrichten einer entsprechenden Förderklasse für Hochbegabte. Die Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen berichteten nach Studienteilnahme mehr Vertrauen in

die eigenen Lehrfähigkeit sowie ein erhöhtes Bewusstsein für die Bedürfnisse und Merkmale hochbegabter Schülerinnen und Schüler (Bangel et al., 2010) gewonnen zu haben. Weitere Methoden, die im Rahmen etablierter Lehrertrainings zum Einsatz kommen und erwiesenermaßen zu einer Änderung der Vorstellungen führen können, sind Rollenspiele und Video-Feedbacks (Havers, 2013).

Aktuell ist in den Bundesländern das Angebot an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Hochbegabtenförderung sehr divers und eine große Zahl hochbegabter Schülerinnen und Schüler wird von Lehrkräften unterrichtet, die nicht explizit auf das Unterrichten Hochbegabter vorbereitet wurden (Karg-Stiftung, 2018). Es ist jedoch anzunehmen, dass sich diese Situation aufgrund des steigenden gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Interesses (siehe u.a. Preckel & Krampen, 2016) in den nächsten Jahren wandeln wird. Maßgeblich wird hierbei die von Bund und Ländern gemeinsam getragene Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) sein, die im Januar 2018 startete und sich zum Ziel gesetzt hat, die schulischen Entwicklungsmöglichkeiten leistungsstarker und potenziell hoch leistungsfähiger Kinder und Jugendlicher im Regelunterricht zu fördern. Hierfür arbeiten deutschlandweit 300 Schulen mit Forscher*innengruppen aus 15 Universitäten zusammen, um praxisnaher Module für die Lehrerfortbildung und Materialien und Konzepte für den Regelunterricht zu entwickeln. Die Konzepte, Maßnahmen und Materialien sollen schließlich in einem zweiten Schritt weiteren Schulen bundesweit zur Verfügung gestellt werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018).

Festzuhalten ist, dass ambivalente stereotype Vorstellungen gegenüber hochbegabten Schülerinnen und Schülern zwar aus verschiedenen Gründen erworben wurden und teils auch unbewusst verankert sind, es aber dennoch mithilfe spezifischer Methoden möglich ist, sie wieder zu verlernen und angemessene Vorstellungen und Überzeugungen zu dieser Schülergruppe aufzubauen.

Literatur

- Appel, M. & Richter, T. (2007). Persuasive effects of fictional narratives increase over time. *Media Psychology*, 10, 113–134. DOI: <https://doi.org/10.1080/15213260701301194>
- Bangel, N. J., Moon, S. M. & Capobianco, B. M. (2010). Preservice teachers' perceptions and experiences in a gifted education training model. *Gifted Child Quarterly*, 54, 209–221. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986210369257>
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–9. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>
- Baudson, T. G. & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28, 37–46. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Becker, G. (1978). *The Mad Genius Debate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2018). *Leistung macht Schule. Bund und Länder fördern gemeinsam leistungsstarke Schülerinnen und Schüler* [Pressemit-

- teilung]. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/de/leistung-macht-schule-5549.html> [06.11.2018].
- Coleman, L. J. & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 41–56. DOI: <https://doi.org/10.1177/016235328801100406>
- Copenhaver, R. W. & Mc Intyre, D. J. (1992). Teachers' perception of gifted students. *Roeper Review*, 14, 151–153. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783199209553411>
- Cross, T. L. (2005). *The social and emotional lives of gifted kids: Understanding and guiding their development*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Freund-Braier, I. (2009). Persönlichkeitsmerkmale. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (2. Aufl., S. 161–210). Münster: Waxmann.
- Gallagher, J. J. (1990). The public and professional perception of the emotional status of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 202–211. DOI: <https://doi.org/10.1177/016235329001300302>
- Gawronski, B. & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132, 692–731. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.5.692>
- Gawronski, B. & Bodenhausen, G. V. (2011). The associative-propositional evaluation model: Theory, evidence, and open questions. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 59–127. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00002-0>
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E. & Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464–1480. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1464>
- Hansen, J. B. & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained. Teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115–121. DOI: <https://doi.org/10.1177/001698629403800304>
- Havers, N. (2013). Das Münchner Lehrertraining: formative und summative Evaluation. In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Professionalisierung durch Trainings* (S. 85–96). Aachen: Shaker.
- Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (2014). *Sozialpsychologie* (6. Aufl.). DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8>
- Karg-Stiftung. (2018). *Begabtenförderung in den Bundesländern. Strukturen und Angebote staatlicher Begabtenförderung in der Bundesrepublik Deutschland*. Abgerufen von <http://www.fachportal-hochbegabung.de/bundeslaender/> [06.11.2018].
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lombroso, C. (1891). *The man of genius*. London: Scott.
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V. & Milne, A. B. (1995). The dissection of selection in person perception: Inhibitory processes in social stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 397–407. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.3.397>
- Martin, L. T., Burns, R. M. & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54, 31–41. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986209352684>
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M. & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teachers' beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32, 134–160. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>

- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23, 178–182. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190109554092>
- Mitchell, J. P., Nosek, B. A. & Banaji, M. R. (2003). Contextual variations in implicit evaluation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 132, 455–469. DOI: <https://doi.org/10.1037/0096-3445.132.3.455>
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53, 274–276. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986209346943>
- Moon, T. R., Callahan, C. M. & Tomlinson, C. A. (1999). The effects of mentoring relationships on preservice teachers' attitudes toward academically diverse students. *Gifted Child Quarterly*, 43, 56–62. DOI: <https://doi.org/10.1177/001698629904300202>
- Möttus, R., Allik, J., Konstabel, K., Kangro, E.-M. & Pullmann, H. (2008). Beliefs about the relationship between personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 45, 457–462. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.05.029>
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Paulhus, D. L. & John, O. P. (1998). Egoistic and moralistic biases in self-perception: The interplay of self-deceptive styles with basic traits and motives. *Journal of Personality*, 66, 1025–1060. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00041>
- Persson, R. S. (1998). Paragons of virtue: Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9, 181–196. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359813980090204>
- Preckel, F. & Baudson, T. G. (2013). *Hochbegabung. Erkennen, Verstehen, Fördern*. München: Beck.
- Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S. & Glock, S. (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, 52, 1160–1184. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831215596413>
- Preckel, F. & Krampen, G. (2016). Entwicklung und Schwerpunkte in der psychologischen Hochbegabungsforschung. *Psychologische Rundschau*, 67, 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000289>
- Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung: Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Robinson, A. & Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*, 49, 117–139. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.117>
- Roznowski, M., Hong, S. & Reith, J. (2000). A further look at youth intellectual giftedness and its correlates: Values, interests, performance, and behavior. *Intelligence*, 28, 87–113. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00032-X](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00032-X)
- Rumanyika, A. (2016). *Lehrereinstellungen gegenüber Hochbegabten in Luxemburg* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit). Universität Trier.

- Schoenberg, N. E. & Ravdal, H. (2000). Using vignettes in awareness and attitudinal research. *International Journal of Social Research Methodology*, 3, 63–74. DOI: <https://doi.org/10.1080/136455700294932>
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tomlinson, C. A., Tomchin, E. M., Callahan, C. M., Adams, C. M., Pizzat-Tinnin, P., Cunningham, C. M., ... Imbeau, M. (1994). Practices of preservice teachers related to gifted and other academically diverse learners. *Gifted Child Quarterly*, 38, 106–114. DOI: <https://doi.org/10.1177/001698629403800303>
- Wegner, D. M. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychological Review*, 101, 34–52. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.1.34>
- Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S. R. & White, T. L. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 5–13. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.1.5>
- Wirthwein, L. (2010). *Mehr Glück als Verstand? Zum Wohlbefinden Hochbegabter* (Unveröffentlichte Dissertation). Philipps-Universität Marburg.
- Zeidner, M. & Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51, 566–570. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.007>
- Zhang, L. & Sternberg, R. J. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39, 88–94. DOI: <https://doi.org/10.1177/001698629503900205>

Alles eine Frage der Haltung

– auch das Gelingen inklusiver Begabungsförderung?

1. Wovon wir ausgehen

In alltäglichen Situationen steht uns oft der Anspruch ins Haus, eine bestimmte Haltung einzunehmen, damit ein damit verbundenes Ziel erreicht werden könne – eine Erwartung, mit der wir gern auch selbst unseren Mitmenschen begegnen. Wenn es um den elterlichen Umgang mit dem schreienden Kleinkind im Supermarkt oder um das zweckentfremdete Nutzen eines Behindertenparkplatzes geht: Leicht meint man zu wissen, welche „richtige“ Haltung zu der richtigen – besseren – Entscheidung geführt hätte. Auch wird in pädagogischen Beiträgen und Diskussionen vermutet, dass die „unangepasste“ Haltung von Pädagog*innen den Erfolg von Reformen im Bildungswesen wesentlich be- oder verhindere: Notwendige Veränderungen könnten nur gelingen, wenn die an Erziehung und Bildung beteiligten Akteur*innen die entsprechende „richtige“ Haltung einnehmen.

In ähnlicher Weise oberflächlich bis missbräuchlich wurde und wird auch heute nicht selten noch der Begriff der Begabung verwendet: Werden junge Menschen von ihren Lehrkräften als eher praktisch begabt eingeschätzt, sieht man es in dem wenig durchlässigen gegliederten „begabungsgerechten“ Bildungssystem als Beleg dafür an, dass sie besser die Hauptschule, manchmal auch die Realschule, sicher aber nicht das Gymnasium besuchen sollten. Wo Begabung als eine relativ feste, vielleicht sogar angeborene Größe gesehen wird, erscheint es gerechtfertigt, Kinder schon früh je nach ihren „Begabungen“ auf verschiedene Schultypen zu verteilen (Kiso, 2018). Diese an Auslese und Zensurengebung geknüpfte Vorgabe prägt die Haltung von Lehrkräften über lange Jahre (Behrens & Solzbacher, 2016).

Heute können diese Begabungsauffassungen angesichts eines inklusiven Schulsystems weniger denn je aufrechterhalten werden. Versucht man allen Kindern gerecht zu werden, muss das gesamte System im Hinblick auf verschiedene Stellschrauben einer Theorie von (inklusive) Schule neu justiert werden. Auf der Basis unserer Forschungen haben wir eine Arbeitsdefinition inklusiver Begabungsförderung entwickelt (Solzbacher & Behrens, 2015), die deutlich zeigt, welche neuen und vielleicht auch ungewohnten Anforderungen an Lehrkräfte daraus erwachsen:

Inklusive Begabungsförderung bedeutet, Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihrer biografischen Erfahrungen, in ihren spezifischen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen. Basierend auf einem breiten und dynamischen Begabungsverständnis sowie einer pädagogischen Diagnostik,

die sich aus dem Beobachten der Lebens-, Lern- und Entwicklungsbedürfnisse des Einzelnen speist, geht inklusive Begabungsförderung von der Begabung eines jeden Kindes aus. Für deren Entfaltung müssen unterschiedliche Bedingungen erfüllt sein, zu denen – in sehr unterschiedlichem Maße – auch Assistenz und Unterstützung bei Kommunikation oder Kooperation gehören. Menschen sind grundsätzlich aufeinander angewiesen. Daher verbindet inklusive Begabungsförderung einen individuellen Fokus, der der Verschiedenheit von Begabungen und Bedürfnissen Rechnung trägt, mit einem gemeinschaftsorientierten Fokus. Damit die didaktische Umsetzung gelingt, verlangt inklusive Begabungsförderung mehrdimensionales Denken. So verstanden bedarf inklusive Begabungsförderung vor dem Hintergrund einer noch nicht inklusiven Gesellschaft und Schullandschaft einer grundlegenden Haltung der pädagogischen Akteur*innen (vgl. Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 17; Behrensen & Solzbacher, 2014).

Bei der hier entfalteten Arbeitsdefinition inklusiver Begabungsförderung handelt es sich um eine Zielformulierung für pädagogisches Handeln, dem sich die Lehrkräfte und Erzieher*innen im Rahmen von Schul- und Kitaentwicklung schrittweise nähern können. Wesentlich hierfür sind die der Definition innewohnenden Qualitätsmerkmale von Begabungsförderung (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 17f.):

1. Begabungen von Kindern und Jugendlichen sind vielfältig ausgeprägt und je nach Umwelteinflüssen auch veränderbar. Die Entfaltung der Begabungen gehört wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung.
2. Ansätze, Methoden und Instrumente individueller Förderung sollen sicherstellen, dass Kinder und Jugendliche mit ihren unterschiedlichen Begabungs- und Fähigkeitspotenzialen in ihren jeweiligen Lebensbedingungen angemessen wahrgenommen und unterstützt werden können. Auch potenziell hochbegabte Kinder und Jugendliche brauchen hier Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung, der Berücksichtigung sehr unterschiedlicher Lern- und Denkstile. Dazu gehört eine Steigerung des Anteils von Aufgaben, die Selbsttätigkeit und kreatives Problemlöseverhalten benötigen, um damit verbunden die Reflexion über den eigenen Lernprozess zu fördern (Solzbacher & Behrensen, 2015).
3. Das Vertrauen in die Potenziale von Kindern und Jugendlichen sowie die Bereitschaft, Stärken zu entdecken und diese für vielfältige Lernkontexte nutzbar zu machen, sind Elemente reflektierten Lehrerhandelns, durch die jedes Kind und jeder Jugendliche in seiner Einzigartigkeit Anerkennung und Wertschätzung erfährt. Die Entfaltung des Reichtums an Potenzialen ist daher als pädagogischer Auftrag zu verstehen, der der Entwicklung individueller Begabungen unter Berücksichtigung der individuellen Widerstände und Benachteiligungen gerecht wird.

Damit werden grundlegende Logiken eines Lernens berücksichtigt, das in Gemeinschaft stattfindet (Muñoz, 2012, S. 34) und immer auf Heterogenität angewie-

sen ist (Eichholz, 2013, S. 87). Besonders schulische Begabungsförderung ist eben immer auch Arbeit mit und in Gruppen. In der wissenschaftlichen Pädagogik gibt es eine weit zurückreichende Tradition, sich mit dem Spannungsverhältnis von Gruppe und Individuum, Gleichheit und Differenzierung auseinanderzusetzen. Bildung selbst steht in diesem Spannungsverhältnis. Entsprechend erleben Lehrerinnen und Lehrer die an sie gestellte Anforderung, den Einzelnen und zugleich die Gruppe, die Klasse – und auch die Schule – im Blick zu haben.

Begabungsförderung ist als Schulentwicklungsaufgabe auf einen breiten Konsens der Lehrkräfte über einen gemeinsamen Begabungsbegriff (Kiso, 2018) und seine Implikationen hinsichtlich der daraus folgenden Fördergrundsätze angewiesen. Entscheidende Bedingungen sind die bewusste Wahrnehmung und Akzeptanz der Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen.

Schon diese kurzen Ausführungen machen deutlich, dass am Feld der Begabungsförderung Haltungsfragen deutlich werden: Wird mit der Forderung nach individueller Förderung eine andere Haltung im Umgang mit der je unterschiedlichen Begabung von Schülerinnen und Schülern als die der Selektion erwartet – kann man dann seine Haltung verändern, nur weil es plötzlich neue Anforderungen an Pädagog*innen gibt? Steht dem nicht die eigene Einschätzung von Richtig und Falsch als Maßstab für die konkrete praktische Arbeit gegenüber?

Bei genauerem Hinsehen erweist sich der Begriff der pädagogischen Haltung als eine kaum durchschaubare „Blackbox“. Was steckt denn hinter der viel zitierten Haltung von Erzieher*innen oder auch Lehrer*innen? Eines wird bei Recherchen zu diesem Thema schnell klar: In unterschiedlichen Situationen wird seit über 200 Jahren eine bestimmte Haltung gefordert (Fiegert & Solzbacher, 2014) bzw. regelrecht verordnet, ohne dass jemand definiert hätte, was das denn genau ist.

Betrachten wir dies zunächst am Beispiel Schule: In seiner Studie aus dem Jahr 2008 unternimmt der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie mittels Metaanalyse einen erneuten Versuch zu klären, welche Faktoren das schulische Lernen beeinflussen. Es zeigt sich, dass der Einfluss der Lehrkraft im Verhältnis zu den Determinanten Schule, Familie oder Lehrplan am größten ist (Hattie, 2008 – hierzu und zum Folgenden Fiegert & Solzbacher, 2014;). Hatties Analysen machen deutlich, wie groß die Bedeutung emotionaler Qualitäten der Pädagog*innen, nämlich ihre „Beziehungssensibilität“ (Solzbacher & Schwer, 2013) ist. Hattie zufolge braucht ein leidenschaftliches Unterrichten neben der Liebe zum Stoff vor allem „eine ethische, zugewandte Haltung, die mit dem Wunsch verbunden ist, anderen diesen Gefallen am Fach oder gar diese Liebe für das Fach, das man unterrichtet, nahe zu bringen“ (ebd.). Nimmt man die Ergebnisse der Metaanalyse Hatties ernst, so muss der Professionalisierungsprozess der Lehrkraft neben dem Erwerb der Kernkompetenzen Erziehen, Unterrichten, Beurteilen und Innovieren (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz, 2004) auch den Erwerb der richtigen, der professionellen *Haltung* einschließen. Das erfordert ein Umdenken auch in der Lehreraus- und -weiterbildung.

Ähnliches finden wir in der Elementarpädagogik – besonders in den aktuellen Bildungs- und Orientierungsplänen, die eine pädagogische Haltung als wichtige Grundlage von Profession verstehen. Bereits dieser kurze Blick in die neuere Debatte macht deutlich, dass mit wechselnden gesellschaftlichen Ansprüchen, die sich immer auch in der Ausbildung von Pädagog*innen niederschlagen, der Haltung stets unterschiedliche Bedeutung beigemessen wird. Entsprechend groß ist die Spannbreite der Erwartungen an die von Pädagog*innen gewünschte Haltung.

2. Auf der Suche: Was meint Haltung?

Herauszufinden, was denn eine solche professionelle Haltung ist, ist aktuell Thema zahlreicher wissenschaftlicher Tagungen. Wir fragten uns seit 2014 in unserem Forscher*innenteam (Schwer & Solzbacher, 2014): Handelt es sich um Glaubenssätze oder Menschenbilder, die ein Leben lang tragen und in pädagogisch herausfordernden Situationen Stütze oder Halt geben können? Oder sind grundlegende Vorstellungen vom Wesen des Menschen gemeint, die gerade in Bildungsprozessen das Handeln maßgeblich bestimmen? Ist Haltung ein Sammelbegriff für subjektive Theorien, ethische Postulate, Handlungsintentionen und -ziele etc., die Pädagog*innen mental repräsentieren und die in ihrem alltäglichen pädagogischen Handeln zum Ausdruck kommen? Oder ist damit ein professionelles Rückgrat gemeint, das mehr umfasst als eine Einstellung? Ist es möglich, dass nur der, der eine professionelle Haltung hat, in der Lage ist, sich in einem pluralistischen Staat zwischen den zum Teil widersprüchlichen Anforderungen von Bildungspolitik zu emanzipieren und sich immer wieder professionell entscheiden zu können? Fordert z.B. nicht gerade eine mitunter ideologisch aufgeladene Debatte um Begabung im Spannungsfeld von Anlage und Sozialisation eine individuelle Haltung zum Zusammenhang von Begabungs- und Leistungsentwicklung und damit konkrete pädagogische Entscheidungen im schulischen Umgang mit den je unterschiedlich begabten Kindern (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014a; Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014b)?

Angesichts der begrifflichen Unklarheit wie der fehlenden Antworten auf die Frage, ob pädagogische Haltung lehrbar ist und wie entsprechende Lernprozesse zu gestalten wären, um sie auch für aktuelle Reformen nutzbar werden zu lassen, näherten wir uns in einem Forschungsprojekt der Frage an, was Haltung im Rahmen der aktuellen pädagogischen Fragestellungen bedeuten könnte. Wir fragten uns, welche Fähigkeiten oder Kompetenzen Pädagog*innen haben müssten, um professionell und authentisch, selbstbewusst und aktiv handeln zu können (Schwer & Solzbacher, 2014).

Ich möchte einige Ergebnisse hier kurz erläutern (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014a; Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014b): Eine professionelle Haltung zeigt sich – vereinfacht gesagt – in unseren Vorstellungen und Zielen und in dem „Bauchgefühl“, das wir Pädagog*innen im Verlauf unserer Berufsbiografie entwickelt haben,

um den diversen und ständig steigenden Anforderungen zu begegnen, wie sie sich u. a. in Normierungen, Qualitätsdimensionen und -kriterien spiegeln. Passen unsere (professionellen) Gedanken und unser Bauchgefühl zusammen, d. h. ergänzen und bestätigen sie einander, können wir von einer selbstkongruenten oder authentischen Haltung sprechen.

Möglicherweise stimmt aber das, was verordnet ist, mit unserem Bauchgefühl nicht überein. Das wird gerade dann zur Belastung, wenn wir noch zusätzlich mit teilweise konträren Interessen und Bedürfnissen von Personen konfrontiert werden, wie der Förderung von behinderten, hochbegabten und anderen irgendwie auffälligen Kindern in inklusiven Lernsettings. In unseren Lehrkräftebefragungen und Interviews mit Erzieherinnen wurde sehr deutlich, dass sie eine individuelle Förderung für ein wünschenswertes Ziel halten, sie sie aber derzeit vor allem in Schule und auch in Kita in diesem Ausmaß als undurchführbar ansehen – dafür führen sie gute Gründe an und ihr Bauchgefühl! In solchen Situationen entsteht mitunter der Eindruck, mit sog. „selbstfremden“ Glaubenssätzen, Anforderungen und Zielen überrumpelt zu werden und uns entgegen unserem Bauchgefühl mit der Feststellung, dies sei die „richtige“ Haltung, konfrontiert zu sehen. Dann liegt eine Abkopplung der Affekte und Emotionen von diesen so „verordneten“ pädagogischen Gedanken und Zielen vor. Solche Diskrepanzen gehören zum Leben und treten auch in anderen Kontexten unseres beruflichen und privaten Lebens auf. Wir haben also i. d. R. schon einige Erfahrung in „Haltungsdingen“. Wir sind keine Anfänger*innen im Umgang mit unseren eigenen emotionalen und kognitiven Dissonanzen und wissen, dass gerade die Situationen viel Potenzial für unsere Selbstentwicklung bieten, in denen wir sozusagen „uneins mit uns selbst“ sind. Wir haben gelernt, auf Inkongruenzen in uns zu achten und sie zu erkennen, damit wir nicht dauerhaft „gegen uns selbst“ arbeiten und so der Burn-out-Gefahr entgehen. Denn wenn Selbstregulation und Selbstmotivation leiden, stimmt etwas nicht mit dem „inneren Kompass“ von Erzieher*innen und Lehrer*innen, was ihre Gesundheit gefährdet. Solche Inkongruenzen zeigen an, dass die Authentizität unserer Haltung in Gefahr ist, wenn uns der Zugang zu uns selbst nicht gelingt. Damit steht aber auch unsere Professionalität auf dem Spiel.

Nicht wenige Pädagog*innen bekennen sich z. B. vor sich selbst und vor anderen dazu, Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Begabungsentfaltung fördern zu wollen. Dennoch sehen sie sich in ihrem beruflichen Alltag immer schwerer zu bewältigenden Anforderungen gegenüber (Kiso, 2018), was zu der Frage führt, ob sie etwa doch nicht so ganz die „richtige“ Haltung einnehmen, die zur Umsetzung der damit verbundenen Ziele nötig wäre? Inwieweit ist es überhaupt möglich, eine „richtige“ Haltung inhaltlich zu definieren und in der alltäglichen Praxis aufrecht zu erhalten, mit der man den vorgegebenen Anforderungen und Qualitätskriterien von Umgang mit Vielfalt professionell gerecht werden kann? Wodurch zeichnet sich eine solche Haltung aus? Wie erwirbt man sie?

Es reicht gewiss nicht aus, eine bestimmte Haltung als die „richtige“ zu verordnen, damit z. B. Individuelle Förderung in der Breite gelingt. Schließlich nehmen

doch Pädagog*innen für sich in Anspruch, die „richtige Haltung“ in der Erfüllung ihrer professionellen Tätigkeit einzunehmen. Geht es also darum, ob sie genügend Wissen haben, um eine professionelle Haltung einzunehmen – gerade beim Thema Heterogenität in der Lerngruppe? Oder ist eher einer Mischung aus Erfahrungswissen und Bauchgefühl hinsichtlich der Frage zu trauen, wie für das Wohl des einzelnen Kindes am besten zu sorgen sei?

Vor diesem Hintergrund haben wir Erziehungswissenschaftlerinnen uns gemeinsam mit dem Persönlichkeitspsychologen Julius Kuhl auf den Weg gemacht, das Konzept „professionelle pädagogische Haltung“ genauer zu charakterisieren. Kuhls Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) ist eine sehr umfangreiche und differenzierte Theorie, in der eine Vielzahl von theoretischen Ansätzen und experimentellen Untersuchungen aus der Persönlichkeits- und Motivationspsychologie sowie aus der Hirnforschung integriert wurden. Die PSI-Theorie (Kuhl, 2001) ist geeignet, den Veränderungsmöglichkeiten und der Lehrbarkeit von Haltungen näher zu kommen und sie ermöglicht eine Annäherung an die Zusammenhänge von Haltung und Verhalten bzw. Handeln. Durch die Einbeziehung der PSI-Theorie wird auch erklärbar, warum Einstellungen und Überzeugungen nicht so einfach in Verhalten umgesetzt werden können.

Wir definieren Haltung schließlich als ein Muster von Einstellungen, Werten und Überzeugungen, das ausschließlich einer Person zugeordnet ist. Dieses Muster kommt durch einen authentischen Selbstbezug und durch objektiv messbare Selbstkompetenzen zustande. Als innerer Kompass beeinflussen sie. So gelingt es, kohärent, nachvollziehbar und situationsübergreifend zu handeln und zugleich eine hohe situationsspezifische Sensibilität für die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der beteiligten Personen zu entwickeln (Kuhl et al., 2014b, S. 107ff.).

2.1 Gefunden: das Selbst als Basis professioneller Haltung in einem Handlungsfeld, dass von Dilemmata gekennzeichnet ist

In Anlehnung an die PSI-Theorie von Julius Kuhl zeichnet sich eine stabile und verlässliche „professionelle pädagogische Haltung“ durch einen „inneren Kompass“ aus, der das Entscheiden und Handeln eines Menschen beeinflusst und gerade in der momentanen Gemengelage der vielen Ansprüche an Elementar- und Schulpädagogik hilfreich ist. Dieser Kompass kommt zustande durch verschiedene objektiv messbare (Selbst-)Kompetenzen, die die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglichen und vor allem auch durch ein „integrationsstarkes Selbst“. Gut ausgebildete Selbstkompetenzen von Pädagog*innen sind hierfür die Grundlage. Sie charakterisieren die Persönlichkeit eines Menschen. Sie sind ausschlaggebend dafür, wie gut es gelingt, eigene Absichten zu bilden und umzusetzen, sich selbst zu motivieren, sich in ärgerlichen und stressigen Situationen selbst zu beruhigen und so Selbstentwicklung, also auch Professionalisierung, zu ermöglichen. Die Fähigkeit eigene Affekte und Emotionen

zu regulieren und selbst zu steuern, ist dabei von entscheidender Bedeutung. Von diesen Selbstkompetenzen einer Person hängt es ab, wie und ob es ihr möglich ist, eigene Werte und Ziele selbstkongruent zu definieren und die von ihr als gut und wertvoll erachteten (pädagogischen) Ziele, Handlungen und Verhaltensweisen auch umzusetzen, also eine Haltung authentisch und selbstkongruent zu „leben“.

Bei dem Begriff des SELBST handelt es sich also um ein komplexes Konstrukt. Grundsätzlich gilt es als Kern der menschlichen Persönlichkeit, als Ort, an dem sich die speziellen Möglichkeiten des Einzelnen befinden, die er verwirklichen soll oder will.

- Das SELBST integriert die vielen eigenen Erfahrungen, Fähigkeiten, Bedürfnisse und Werte und die anderer Personen aus zahllosen autobiographischen Episoden in ein parallel-assoziatives Erfahrungsnetzwerk (Kuhl, 2001; Kuhl, Künne & Aufhammer, 2011). Dieses arbeitet weitgehend unbewusst, kann aber in Ausschnitten expliziert werden.
- Das SELBST schließt Körperwahrnehmungen und die Regulation von Körperfunktionen, von der Stressregulation bis hin zur Immunabwehr so umfassend ein, dass seine Handlungsmöglichkeiten den Fähigkeiten und Bedürfnissen der eigenen Person gerecht werden, ohne dabei die Fähigkeiten, Bedürfnisse und Werte anderer Personen zu ignorieren (Kuhl, 2001; Kuhl, Künne & Aufhammer, 2011).

Pädagog*innen, die ein starkes und reflektiertes SELBST haben, können professionell entscheiden, was für das Kind das Beste ist, jenseits dessen, was gerade Mode und Zeitgeist ist. Um als Pädagoge bzw. Pädagogin die Frage des Kindeswohls in jedem Falle ehrlich zu beantworten, bedarf es einer ganz besonderen Funktion unseres SELBST, die man auch als Wahrhaftigkeitsfunktion bezeichnen kann. Sie bietet mit Hilfe unseres SELBST die Möglichkeit, zu prüfen: „Bin ich ehrlich zu mir selbst oder führe ich mich selbst in die Irre?“ Wie können wir uns selbst (und damit andere) vor der Rigidität eigener und fremder Positionen schützen? Welche Möglichkeiten stecken in uns SELBST als professionelle Menschen?

Ein wichtiges Kennzeichen von Professionalität ist zweifellos die Offenheit, Neues hinzuzulernen. Diese Offenheit ist unbedingt nötig, um Neues lernen zu wollen und zu können, Reformen kritisch zu überdenken und dann in das bisherige Handeln zu integrieren. Dafür ist es wichtig zu reflektieren, auf welchen Erfahrungen unser innerer Kompass bis jetzt basiert und welche Reaktionen daraus folgen können. Das darf jedoch nicht dazu führen, sich frühzeitig auf eine bestimmte mentale Herangehensweise festzulegen. Vielmehr braucht eine authentische, stabile, kontextsensible Haltung auch eine mentale „Beweglichkeit“. Notorische Kritiker verkünden gern „Das funktioniert nie im Leben“. Das entlastet sie davon dazulernen. Eine andere Variante solcher entlastenden Festlegung ist „Das ist doch ganz leicht, man muss es nur wollen“. Auch mit einer solchen Einstellung meint man vermutlich nichts mehr dazulernen zu müssen (Solzbacher & Schwer, 2015).

Individuelle Förderung oder wie wir lieber sagen „Begabungsförderung aller Kinder“, birgt zudem ungelöste systembedingte Dilemmata. Die von uns befrag-

ten Lehrkräfte (Solzbacher, Behrensen, Sauerhering & Schwer, 2012) können diese auch genau benennen, so u. a.:

- Auf der einen Seite gibt es verordnete Bildungsstandards und auf der anderen Seite sollen Lehrkräfte individualisieren. Wie passt das denn zusammen?
- Das ganze System ist auf Auslese ausgerichtet und nun gleichzeitig sollen Lehrkräfte die Kinder in allen ihren Begabungen würdigen (für weitere Dilemmata siehe Solzbacher & Behrensen, 2013).

In Kita und besonders in Schule entstehen schwer zu lösende Gegensätze z. B. aus dem Anspruch der „Gleichwertigkeit von Individualisierung und Gleichbehandlung“ (Kron, 2010). Eine praktische Konsequenz daraus ist z. B. die Verteilung der Lehreraufmerksamkeit als Gerechtigkeitsproblem. Die immer wieder und oftmals schnell zu fällende Entscheidung einer Lehrkraft, wem sie besondere Aufmerksamkeit widmet (einem besonders begabten oder einem schwächeren Schüler z. B.), verweist auf ihr individuelles Verständnis von Gerechtigkeit im Hinblick auf Verantwortung, Fürsorge, Wahrhaftigkeit und Engagement in pädagogischen Prozessen. Angesichts der auch häufig fehlenden Zeit, wirklich allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, wird die eigene Aufmerksamkeit zu einem knappen Gut, was zur Entscheidung zwischen berechtigten und weniger berechtigten Ansprüchen von Schülerinnen und Schülern zwingt.

Wir fanden in unseren Forschungen drei Idealtypen von Lehrkräften, die sich bei der Zeitverteilung der Lehreraufmerksamkeit an Grundlinien von Bedarfs-, Leistungs- und Verteilungsgerechtigkeit orientieren (Solzbacher et al., 2012; Behrensen, 2013), die Handlungsfragen widerspiegeln. Diese unterschiedlichen Gerechtigkeitsvorstellungen ziehen eine jeweils andere Unterrichtsorganisation nach sich (Solzbacher et al., 2012, S. 10ff.) und werden damit für pädagogisches Handeln relevant.

Die erste Sichtweise ist, „den Schwächsten“ am häufigsten Aufmerksamkeit entgegen zu bringen, wie das folgende Zitat zeigt: „Wenn ich ganz viele Kinder in der Klasse habe, dann wollen natürlich mehr Kinder auch etwas von mir zwischendurch. Und ich kann mich dann wirklich nur um die ganz Schwachen kümmern und nicht noch um die, die dazwischen sind“ (Interview mit einer Lehrerin, Solzbacher et al., 2012, S. 159). Die Aufmerksamkeit wird hier im Sinne einer „Bedarfsgerechtigkeit“ aufgeteilt: Aufmerksamkeit bekommt, wer sie aus der Perspektive der Lehrkraft am nötigsten hat. Maßstab ist dabei in der Regel die schwache Schulleistung. Leistungsstarke Kinder und erst recht hochbegabte leistungsstarke Kinder bekommen in der Konsequenz keine oder deutlich weniger Aufmerksamkeit – manchmal mit fatalen Folgen wie einer nachlassenden Leistungsmotivation.

Ein zweites Gerechtigkeitsmodell ist das der „Leistungsgerechtigkeit“. Möglicherweise findet sich die Idee der Leistungsgerechtigkeit in der Einschätzung wieder „individuelle Förderung muss vom Kind gewollt sein“. Dem stimmen 17 Prozent der an der Online-Befragung zur individuellen Förderung Teilnehmenden voll und ganz sowie 50 Prozent der Befragten eher zu (Solzbacher et al., 2012).

Wer was tun will, wird auch unterstützt. Hier fallen z.B. die durchs Netz, denen es an Selbstkompetenzen mangelt. Besonders dramatisch trifft dies Underachiever, von denen so eingestellte Lehrkräfte vermuten, dass sie Begabungen haben, diese aber – aus nicht näher betrachteten Gründen – nicht in Leistung umsetzen „wollen“. Dieses „Nichtwollen“ wird als Charakterdefizit getadelt.

Eine dritte Gerechtigkeitsvorstellung ist die der „Verteilungsgerechtigkeit“. Diese braucht eine entsprechend angelegte Unterrichtsgestaltung, sonst gerät eine so eingestellte Lehrperson immer wieder in die Situation, sich als ungerecht zu erleben. So antwortet eine Lehrerin auf die Frage, ob es ihr gelänge, alle Kinder ihrer Klasse gleichermaßen im Blick zu haben: „Das kann ich nicht leisten, weil ich nicht 29 Augen habe“ (Interview mit einer Lehrerin, Solzbacher et al., 2012, S. 160). Es folgt bei dieser Lehrerin die Beschreibung eines Unterrichts, bei dem sie sich bemüht, kontinuierlich alle Kinder gleichzeitig zu sehen. Da sie daran zwangsläufig scheitert, erlebt sie sich kontinuierlich als ungerecht – vermutlich mit Konsequenzen für ihre psychische Gesundheit und sicher auf Dauer auch für das Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern (Behrensen, 2013).

Wie sich mithilfe individueller Förderung Verteilungsgerechtigkeit im Hinblick auf die Lehrerinnen- bzw. Lehreraufmerksamkeit gestalten kann, zeigt dagegen folgendes Interviewzitat. Es findet sich im Zusammenhang mit der Darstellung der an der Schule praktizierten Feedbackkultur zur Vergabe von Zeugnisnoten in der dritten und vierten Klasse einer jahrgangsübergreifend arbeitenden Schule:

„Die Zeugnisse sind individuell geschrieben als Berichts-Zeugnisse. Die Noten-Zeugnisse würden wir gerne nicht schreiben müssen, aber da haben wir leider keinen Einfluss. Was wir aber machen, ist, dass wir mit den Kindern immer im Gespräch sind. [...] Zum einen machen wir das an dem Tag der Zeugnisausgabe natürlich, wobei die Noten vorher schon mit den Kindern besprochen werden. Das Schöne bei dem altersgemischten Unterricht ist, dass wir mehr Zeit haben, uns um die Kinder zu kümmern, dadurch dass die Schüler selbstständig mit Wochenplänen arbeiten und eben ganz genau wissen, was sie in welcher Stunde zu tun haben. So kann ich mir immer nacheinander Kinder herausnehmen und mit denen ins Gespräch gehen [...] Ich gebe nie eine Arbeit allgemein zurück, sondern ich hole mir immer jedes Kind einzeln heraus, bespreche mit ihm die Arbeit und gucke dann, welche Note es gegeben hat. Also frage dann auch: ‚Mensch, wieso hast du das so gerechnet? Kannst du mir das erklären?‘ Einfach, um noch einmal zu schauen, wie das Kind jetzt auf die Aufgabe reagiert und wie es in dieser besonderen Situation der Arbeit reagiert hat“ (Interview mit einer Lehrerin, Solzbacher et al., 2012, S. 160f.; Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 137ff.)

Grundlage für eine solche regelmäßige und intensive Zuwendung zum einzelnen Kind ist die Entlassung der Kinder in selbstständiges Arbeiten. Erst dann entstehen die Freiräume, die die hier zitierte Lehrerin so intensiv zu nutzen weiß. Hochbegabte fördern zu wollen, Zeit und Aufmerksamkeit für Kinder und Jugendliche aufzubringen, deren Lernbedürfnisse lange Zeit als „Luxusproblem“

(Solzbacher, 2007) abgewehrt wurden, verlangt also auch ständig Gerechtigkeitsentscheidungen, weil Lehrkräfte hier in Dilemmatasituationen geraten.

2.2 Dem ersten Impuls misstrauen

Pädagog*innen entscheiden auf Basis ihres SELBST täglich im Einzelfall neu, was zu einem bestimmten Zeitpunkt in diesem mitunter widersprüchlichen System das Beste für das jeweilige Kind ist. Einen professionellen Abstand zum ersten persönlichen, emotional gefärbten, spontanen Impuls (Erstreaktion) bietet in solchen Situationen die willentlich steuerbare „Zweitreaktion“.

Mit den Zweitreaktionen ist die Veränderbarkeit der Erstreaktionen gemeint. Klassische Persönlichkeitsfaktoren beschreiben im Grunde die „Persönlichkeit auf den ersten Blick“, also den ersten Eindruck, den wir von einer Person gewinnen: Die Person mag ängstlich oder robust, analytisch oder intuitiv, misstrauisch oder vertrauensvoll u.v.m. erscheinen. Damit ist aber noch nicht die Veränderbarkeit der Erstreaktion festgelegt, etwa ob eine oft ängstlich reagierende Person in der Lage ist, ihre Ängstlichkeit zu überwinden, wenn das die Situation erfordert.

Ein gutes Beispiel hierfür ist der noch immer häufig defizitorientierte Blick auf das Kind. „Der kann dies nicht“ oder „Die kann das nicht“ wird da leicht zur ersten spontanen Reaktion pädagogischer Fachkräfte. Mit einer professionellen Zweitreaktion kann die Perspektive von der quasi sozialisierten Fehlerfahndung hin zu einer reflektierten Schatzsuche erweitert werden: Was kann das Kind gut? Woran kann ich ansetzen, um dem Kind die so wichtigen Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und entsprechende Erfolgserlebnisse zu bieten? Diese Zweitreaktionen kann man lernen. Mit Offenheit und mentaler Beweglichkeit als Kennzeichen einer selbstbewussten professionellen Haltung würde man eigenständig nach Möglichkeiten suchen, die Ressourcen der Kinder besser zu erkennen und zu fördern und sich weniger von Problemen abschrecken lassen (Kuhl & Solzbacher, 2017).

Ein solcher Perspektivwechsel ist mit entscheidend für die individuelle Begabungsförderung. Schließlich kommt es auch hier darauf an, Vertrauen in die vorhandenen Potenziale des Kindes zu entwickeln und den Blick auf seine ganz individuellen Fähigkeiten zu richten – und diese nicht im Vergleich mit anderen Kindern oder gemessen an vermeintlichen Standards zu beurteilen. Kein Kind hat zunächst einmal für sich allein genommen Schwächen. Sie werden erst als solche wahrgenommen, wenn das Kind in Bezug zu seiner Umwelt gesetzt wird. Steht das Können des Kindes im Vordergrund, wird eine einseitige Fokussierung auf Defizite vermieden und eine positive Einstellung zum Kind gefördert. Lässt die pädagogische Fach- oder Lehrkraft die Kinder erfahren, wo ihre Ressourcen liegen, erleichtert sie ihnen in bestimmten Situationen, auf ihre Ressourcen zurückzugreifen und sie für sich nutzbar zu machen. Über das Stärken von Stärken und das damit wachsende Selbstvertrauen können sich dann auch schwächer ausgebildete Fähigkeiten positiv entwickeln.

3. Auf der Suche: Wie lernt man das?

Eine professionelle Haltung kann man nicht einfach überstreifen wie einen Arbeitskittel. Schließlich gehört neben ihrer Fachlichkeit zur Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern auch, dass sie sich zutrauen,

- sich selbst zu motivieren,
- sich selbst zu beruhigen,
- aus ihren Fehlern zu lernen,
- Rückmeldungen von anderen zu nutzen,
- Konflikte mit anderen gut auszuhalten,
- in schwierigen Situationen einen kühlen Kopf zu bewahren,
- es schaffen, konstruktiv zu bleiben,
- strukturiert zu handeln,
- nach Misserfolgen nicht den Mut zu verlieren,
- Widersprüche auszuhalten und zu integrieren.

Wenn also diese Fähigkeiten und damit die Haltung einer Lehrkraft zu den entscheidenden Faktoren auch des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern gehören, muss der Professionalisierungsprozess neben dem Erwerb der Kernkompetenzen Erziehen, Unterrichten, Beurteilen und Innovieren (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz, 2004) auch den Erwerb einer professionellen Lehrer*innenhaltung durch Entwicklung und Stärkung der Selbstkompetenzen einschließen. Diese sind vor allem durch eine Thematisierung von emotions- und SELBSTbezogenen Inhalten und durch eine persönliche Auseinandersetzung mit ihnen zu entwickeln – lebenslang. Bei all dem wäre eine aufbereitete Praxis grundlegend, die eine persönliche Erprobung ermöglicht, damit die Inhalte auch erlebbar werden. Allerdings macht man sich in der Lehrer*innenbildung aktuell noch eher zu wenig Gedanken darüber, was denn genau unter Persönlichkeitsbildung oder hier konkret unter Haltung zu verstehen ist und vor allem, ob und wie sie lehrbar ist. Denn ihre Lehr- und Lernbarkeit wären ja die Voraussetzung dafür, dass Haltung in der schulischen und unterrichtspraktischen Umsetzung aktueller Reformen erwartet werden kann.

Die Arbeit an der Stärkung ihrer eigenen Selbstkompetenz hilft pädagogischen Fachkräften besser zu verstehen, wie die Prozesse bei Kindern z. B. hinsichtlich der Entfaltung ihrer Begabungen ablaufen. Schließlich zeigt sich bei nicht wenigen Kindern und Jugendlichen, dass sie ihre zweifellos vorhandenen Begabungen u. a. wegen unzureichend ausgeprägten Selbstkompetenzen nicht in entsprechende Leistungen umsetzen können. Dazu gehört es,

- die eigene Motivation auch ohne externe Unterstützung aufrecht erhalten zu können, wenn schwierige oder unangenehme Phasen des Spielens und Lernens zu bewältigen sind (*Selbstmotivierung*) und
- negative Gefühle wie Angst und Enttäuschung nachhaltig bewältigen zu lernen (*Selbstberuhigungskompetenz*).

Wie entwickeln sich nun die für das Gesamtgefüge der Persönlichkeit so zentralen Selbstkompetenzen? Wir sprechen hier von der „Macht der inneren Selbst-Bilder“ von denen unsere Haltung maßgeblich abhängt. Sie werden durch soziale Beziehungen geprägt und können sich bis in die Hirnstrukturen hinein verfestigen. Es sind diese inneren Bilder (positive wie negative), die das Selbstvertrauen in das eigene Potenzial beeinflussen und damit unsere Beziehungsfähigkeit zu Kindern und Jugendlichen, aber auch als Schulleiterinnen und Schulleiter zu Kollegen und Kolleginnen und in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht und anderen an Schule Beteiligten. Wichtig für unser Thema ist die Tatsache, dass man an diesen inneren Bildern lebenslang arbeiten kann und seine Haltung tatsächlich verändern kann, indem man vor allem an den eigenen Selbstkompetenzen arbeitet.

Gemeinsam mit Pädagog*innen, Psycholog*innen und Psychomotoriker*innen haben wir Fortbildungsmodule entwickelt, bei denen weniger mit den gängigen, eher auf Aufklärung, Information und Kognition zielenden Maßnahmen gearbeitet wird (Kuhl, Solzbacher & Zimmer, 2016; vgl. auch Doll, Kruse-Heine, Künne & Schache, 2014). Es sollen emotionale und sogar körperliche Erfahrungen der Teilnehmenden aktiviert werden, um die inneren Selbstbilder zu bearbeiten. Die Bausteine setzen sich zusammen aus den Aspekten:

- „Erleben“ (Einsatz psychomotorischer Methoden als Zugang über unmittelbare Erfahrung zur Selbstkompetenz – also wirklich körperlich Grenzen erfahren und damit umgehen),
- „Wissen“ (über wichtige beruflich relevante Selbstkompetenzen),
- „Reflektieren“ (Feedbackgespräche und Coaching) und
- „Übertragen“ (Bezug herstellen zu persönlichen Erfahrungen und zum Berufsalltag; Umsetzung von Gelerntem in das professionelle pädagogische Handeln).

Wir wollten individuell angepasste Wege entwickeln, die es erlauben, in schwierigen Situationen auf die eigenen Selbstkompetenzen zuzugreifen. So braucht es beispielsweise in angespannten Situationen für einen empathischen Umgang mit Kindern den „Selbstzugang“. Denn nur wer „im Kontakt mit sich selbst“ ist, ist in der Lage, Empathie zu zeigen und sich selbst auszudrücken. Die Methoden der verschiedenen Bausteine tragen dazu bei, eine spezifische Zugriffsmöglichkeit auf die eigenen Selbstkompetenzen zu erlangen. Das kann unter anderem durch Körperwahrnehmungsübungen, (Selbst-)Reflexionsbögen, Fallbesprechungen und Wissensinputs – und deren Wechselwirkungen – erfolgen. Wir setzen also mehr auf authentisches Erleben und auf eine bewusst aufbereitete Praxis (Kuhl, Solzbacher & Zimmer, 2016). In der ersten Phase der Lehrer*innenbildung haben wir an der Universität Osnabrück die Bausteine schon sehr erfolgreich eingesetzt. Dass dies mit einer allgemein veränderten Hochschuldidaktik einhergehen muss, versteht sich. Allerdings besteht hierzu noch großer Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

4. Fazit

Pädagogische Ideen für den professionellen Umgang mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen entwickeln zu können, erfordert von Lehrkräften einen geschulten Blick auf Kinder und Jugendliche. Detailfokussiert und differenzierend müssen ihre Besonderheiten wahrgenommen und gewürdigt werden. Neben dem für die Bewältigung der Hochbegabtenförderung notwendigen Spezialwissen ist ein hohes Maß an Kontextsensibilität wichtig, damit Lehrkräfte das neue Wissen und die neuen Handlungsnotwendigkeiten in ihre Haltung integrieren können. Hierfür wiederum brauchen sie nicht nur Möglichkeiten der Reflexion, sondern auch Erlebensebenen. Darüber hinaus bietet eine vernetzte Zusammenarbeit in der Schule sowie mit anderen Schulen und außerschulischen Partnern Gelegenheiten, Expertenwissen zu teilen und im Austausch von Erfahrungen die eigene professionelle Haltung zu stärken. Hierzu gibt es mittlerweile eine Reihe von Beratungsmöglichkeiten und Fortbildungen.

Literatur

- Behrensen, B. (2013). Die Verteilung der Lehreraufmerksamkeit als Gerechtigkeitsfrage: Sekundäranalyse einer Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften mit individueller Förderung. *Pädagogische Rundschau*, 67(5), 553–562.
- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2014). Inklusive Begabtenförderung. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungspsychologie des Talents* (S. 563–572). Bern: Hans Huber.
- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Doll, I., Kruse-Heine, M., Künne, T. & Schache, S. (2014). (Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken: Prozessentwicklung zur Selbstkompetenzförderung von Pädagoginnen und Pädagogen. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung* (S. 111–115). Schorndorf: Hofmann.
- Eichholz, R. (2013). Streitsache Inklusion: Rechtliche Gesichtspunkte zur aktuellen Diskussion. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* (S. 67–115). Gießen: Psychosozial-Verlag. DOI: <https://doi.org/10.30820/9783837966121-67>
- Fiebert, M. & Solzbacher, C. (2014). „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters ...“: Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 19–48). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Kiso, C. (2018). *Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften. Eine Grounded Theory zu den Dynamiken der Handlungspraxis*. Dissertation, Universität Osnabrück. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-28044-4_11

- Kron, M. (2010). Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. *Zeitschrift für Inklusion*. Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/120/120> [08.12.2010].
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J., Künne, T. & Aufhammer, F. (2011). Pädagogische und psychologische Grundlagen zur Selbstkompetenz. In J. Kuhl, S. Müller-Using, C. Solzbacher & W. Warnecke (Hrsg.), *Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabung entfalten* (S. 15–27). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014a). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014b). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, J. & Solzbacher, C. (2017). WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Einführung in einen neuen Ansatz zur Persönlichkeitsbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. (Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken* (S. 13–48). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (2016). *Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der Selbstkompetenz von pädagogischen Fach- und Lehrkräften*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Muñoz, V. (2012). *Das Meer im Nebel – Bildung auf dem Weg zu den Menschenrechten*. Opladen: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf016n>
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Einleitung der Herausgeberinnen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 7–14). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [12.8.2018].
- Solzbacher, C. (2007). Hochbegabung in der Schule erkennen und fördern: Kooperationsverbände Niedersächsischer Schulen. In C. Solzbacher & D. Minderop (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse* (S. 188–197). München: Link Luchterhand.
- Solzbacher, C. & Behrens, B. (2013). Inklusion und individuelle Förderung – Zwei Seiten einer Medaille. *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*, 5, 164–167.
- Solzbacher, C. & Behrens, B. (2015). Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung: Grundlegungen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechen-

- den Symbiose. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 13–27). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Solzbacher, C., Behrensen, B., Sauerhering, M. & Schwer, C. (2012). *Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften*. Praxiswissen Unterricht. Köln: Carl Link.
- Solzbacher, C. & Schwer, C. (2013). Ressourcenorientierte, beziehungssensible Diagnostik und Feedbackkultur. *Pädagogische Führung*, 5, 168–172.
- Solzbacher, C. & Schwer, C. (2015). Zur Bedeutung einer professionellen pädagogischen Haltung für Inklusion in Schule und Unterricht. In A. Grimm, C. Solzbacher, B. Behrensen & M. Lotze (Hrsg.), *Individuelle Förderung als Weg zur inklusiven Schule - Lernen anders verstehen* (S. 141–157). Rehburg-Loccum: Eigenverlag.

„Deswegen meine ich auch, dass sich der Kunstunterricht da sehr gut eignet“

Professionsbezogene Selbstverständnisse angehender
Kunstlehrkräfte über einen potenzialaffinen und
differenzversierten Kunstunterricht

1. Potenzial, Differenz und die Förderung von Begabungen

Die Frage nach dem Zusammenhang von Differenz, Ungleichheit und inklusiver Bildung bildet einen Schwerpunkt der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Wo diese Themen in der Begabungs- und Leistungsförderung Aufmerksamkeit finden, zeichnen sich jedoch Verengungstendenzen ab: Der Zusammenhang zwischen den praxeologischen und institutionellen Geschehen in der Schule und die Einbettung von Schule in die Gesellschaft wird bisher noch unzureichend berücksichtigt, dieser ist jedoch für eine inklusive Begabungs- und Leistungsförderung zentral. Begabung wird aus der gesellschaftlichen Perspektive als ein Phänomen in den Blick genommen, das bei Kindern aus Familien mit hohem ökonomischen und kulturellen Kapital verstärkt erwartet wird (vgl. Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 111; Seitz, Pfahl, Steinhaus, Rastede & Lassek, 2016), denn habituelle Dispositionen werden im Schulsystem in unterschiedlicher Weise anerkannt und akzeptiert (Kramer, 2015, S. 349f.). Zwar wurde die Reproduktion bildungsbezogener Ungleichheitsverhältnisse in der Begabungsforschung nur marginal thematisiert, die vorliegenden Studien replizieren doch analog den Befund, dass der Grundstein für ein erfolgreiches Durchsteigen begabungsfördernder Programme und für das Erbringen hoher schulischer Leistungen bereits früh in der Bildungsbiografie gelegt wird (vgl. Moon & Brighton, 2008, S. 448f.). Vor dem Hintergrund der Einsicht, dass insbesondere der sozio- und ethnokulturelle Hintergrund von Kindern (Stamm, 2014), vor allem aber ihr sozioökonomischer Status diesbezüglich ein besonderes Gewicht erfahren (Moon & Brighton, 2008), erklärt Stamm (2014) das Konstrukt des „Underachievements [zu einem, Anm. d. Verf.] Ergebnis von Bildungsdiskriminierung“ (S. 377).

Obschon eine differenzkritische Begabungsförderung impliziert, ein Augenmerk auf jene Kinder zu legen, die bisher von Underachievement betroffen waren (Uhlig, Solga & Schupp, 2009), ist die gedankliche Konstruktion von „Risikogruppen“ ambivalent: Eine solche kompensatorische Wahrnehmung verstellt den Blick auf Potenziale, denn das Bemühen um eine Förderung als Defizitausgleich wird dann erheblich stärker in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns gerückt, als das Bemühen um eine Förderung der Begabung (Webb, 2017, S. 424). Ein in-

klusiv reflektiertes Begabungsverständnis adressiert hingegen die Potenziale aller Lernenden und verbindet die Transformation von Potenzial in gezeigte Leistung mit Persönlichkeitsbildung (in Anlehnung an Weigand, 2011). Eine potenzialaffine Wendung des Begabungsbegriffs wurde im Forschungsprojekt „Hochbegabung inklusive“ vorgenommen und die Bedeutsamkeit begabungsfördernder Konzepte als Steigbügel inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung herausgestellt (Seitz et al., 2016). Mit dem Begriff der Differenz wird hingegen auf das, was unterschiedlich *ist* zwischen einzelnen Individuen, verwiesen (vgl. Emmerich & Hormel, 2013, S. 153ff.). Praxeologisch gesehen ist Differenz aber nicht mehr und nicht weniger als eine Momentaufnahme eines fluiden, im Wandel begriffenen und intersektionalen Differenzierungsprozesses. Deshalb erfordert das Konstrukt der Differenz eine reflexive und komplexitätserweiternde Versiertheit für die praktischen Handlungsvollzüge, mit denen Differenzen hinterlegt sind. Hierin ist ein zweiter Steigbügel begabungsfördernder Kunstpädagogik zu sehen. Mit einem Blick auf kunstpädagogische Lernprozesse scheint es hiervon ausgehend geboten, eine kunstpädagogische Begabungsförderung, von der alle Lernenden profitieren, mit den Leitideen einer inklusiven Pädagogik zu verweben (Seitz et al., 2016, S. 13). Insofern können Begabungsförderung und Inklusion nicht isoliert voneinander, sondern müssen vielmehr in ihrer wechselseitigen Interpendenz im Kontext künstlerisch-ästhetischer Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge betrachtet werden. Die Entfaltung der individuellen (künstlerischen) Potenziale von Kindern und Jugendlichen kann aus dieser Perspektive als verbindende Klammer von Begabungsförderung und Inklusion verstanden werden (ebd.).

Die etablierten kunstpädagogischen Ansätze und Konzeptionen kunstpädagogischer Begabungsförderung fragen jedoch nach den Merkmalen künstlerischer Begabungen und der Fähigkeit, Malen, Zeichnen oder Plastizieren zu können (Miller, 2017) und sind damit mit einem engen, fertigungsorientierten Begabungsverständnis hinterlegt. D.h., dass sich diese Positionierung letztlich auf eine Form der handwerklichen Kunstausübung bezieht. Ein Format was in einer berufsständischen Gesellschaft Evidenz erzeugte, aber wenig mit dem Konzept eines erweiterten Kunstbegriffs der Gegenwartskunst (Rebentisch, 2015) gemein hatte. Insofern tradiert der herkömmliche kunstpädagogische Begabungsbegriff nicht nur die Sedimente des kunsthandwerklichen Zeichen- und Werkunterrichts des 19. Jahrhunderts (Legler, 2011), sondern blendet die seit den 1960er Jahren etablierten fachspezifischen Merkmale und Paradigmen einer partizipativen und kontingenten Kunstpraxis aus (Otto, 1964). Dem Verständnis einer inklusiven Begabungsförderung folgend gilt es für das Fach Kunst insofern, die Stärken aller Kinder und Jugendlichen zu identifizieren und individuell zu fördern sowie Räume zur Inszenierung persönlicher Begabungen aufzuschließen und Teilhabe und Anerkennung in der Lerngemeinschaft zu kultivieren (vgl. Seitz et al., 2016, S. 14). In den folgenden Ausführungen verstehen wir eine inklusive Begabungsförderung insofern als kunstpädagogische Aufgabe, die sich in einer affirmativen Orientierung an den Potenzialen aller Lernenden und einer ungleichheitskritischen Hinwendung zu

den Differenzen innerhalb einer Lerngruppe konkretisiert (Kaiser, 2019). Gleichzeitig entspricht dies konzeptuell einer fachlich gebotenen Orientierung an den Strategien einer zeitbezogenen Kunstausbildung, wobei aus dieser Perspektive eine Definition von kunstbezogenen Kompetenzen noch aussteht.

2. Professionsbezogenes Selbstverständnis

Zwar ist die Bedeutsamkeit von Differenzmerkmalen für die Bildungsbiografie von Lernenden nicht neu, gleichwohl entfalten sie nach wie vor diskriminierende Wirkung im Bildungsverlauf. Sicher sollte sein, dass die Identifikationspraxis von (künstlerischen) Begabungen sowie deren Verhandlung die biografischen Selbstentwürfe von Kindern und Jugendlichen prägen. Alles in allem bleibt somit zu resümieren, dass Begabung und Leistung mit Logiken des Begabens (Seitz et al., 2016) hinterlegt sind. Damit rückt die Schule als Subjektivierungsinanz in den Vordergrund. Von daher werden die Überzeugungen als strukturgebendes Element der professionellen Kompetenz verstärkt als Stellschraube für den professionellen Umgang mit der Diversität von Lernenden diskutiert (bspw. Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016). Es ist in diesem Zusammenhang davon auszugehen, dass pädagogische Fachkräfte in der Kunstpädagogik vielfaltsaffinere Überzeugungen aufweisen, denn die Struktur und die Inhalte von Überzeugungen hängen auch von den personalen und sozialen Voraussetzungen angehender Kunstlehrkräfte ab (vgl. Kunter, Kleikmann, Klusmann & Richter, 2011, S. 62). Hier unterscheiden sich kreative und künstlerische Personen durch höhere Werte für Offenheit und Extraversion von anderen (zusammenfassend Feist, 1998). Darüber hinaus ist auch aufgrund der genuin fachlichen Verbindung aus bildanalytischem und gestalterischem Herangehen sowie der besonderen Relevanz ästhetischer Erfahrungen zu erwarten, dass gerade im Kunstunterricht eine besondere Ressource für die Entwicklung begabungsfördernder Strukturen identifiziert wird, wodurch vielfältige Ebenen der Potenzialentfaltung angesprochen werden (Hackl & Schmid, 2016). Untersuchungen zu den Überzeugungen angehender Kunstlehrkräfte zu einem potenzialaffinen und differenzversierten Kunstunterricht im Allgemeinen und zu dem professionsbezogenen Selbstverständnis im Besonderen stehen jedoch noch aus. In ihnen spiegeln sich ihre

„affektiv aufgeladenen, eine Bewertungskomponente beinhaltenden Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben.“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 642)

Der Fokus auf das professionsbezogene Selbstverständnis ist von besonderem Interesse, da sich hierin die Wahrnehmung der beruflichen Rolle und der Lehrkräftebildung ebenso abbildet wie Wertbindungen und das berufliche Ethos (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 651). Es sind darin insofern die domänenübergreifenden Anforderungen eines potenzialaffinen und differenzversierten Kunstunterrichts thematisiert.

3. Empirische Befunde

Die Erforschung des professionsbezogenen Selbstverständnisses verbindet sich in unserer empirischen Studie mit den leitenden Fragen, wie potenzialaffine und differenzversierte Überzeugungen erworben werden, inwiefern sie veränderbar sind und wie eine praxisorientierte Systematisierung von Überzeugungsmustern in eine Überzeugungstypologie überführt werden kann, um diese für die Lehrkräftebildung greifbar zu machen. Dieser Beitrag setzt bei der Analyse der Überzeugungstypologie an. Unter Zuhilfenahme des Vorgehens der empirisch begründeten Typenbildung (Kelle & Kluge, 2010) wird das Datenmaterial im Hinblick auf die Elaboration einer Überzeugungstypologie analysiert. Datengrundlage zur Beantwortung sind 23 problemzentrierte Interviews mit starken narrativen Anteilen mit Studierenden des künstlerischen Lehramts (Primarstufe: n=11; Sekundarstufe I: n=5; Sekundarstufe II: n= 7).

In einer vorausgegangen Teilstudie wurden bereits die Kategorien Progression und Konservatismus für die Valenz der Überzeugungen sowie die Kategorien Kritik und Dogmatik für die Stärke der Überzeugungen als Strukturkategorien der Überzeugungen herausgearbeitet, da entlang dieser der Filtermechanismus des professionsbezogenen Selbstverständnisses verläuft. Demnach bilden die Strukturkategorien das Grundmuster des professionsbezogenen Selbstverständnisses angehender Kunstlehrkräfte im Hinblick auf einen potenzialaffinen und differenzversierten Umgang mit der Vielfalt von Lernenden heraus (Kaiser, 2019).

Mit dem Ziel, diese Erkenntnisse zu vertiefen, wurde in der hier vorgestellten Teilstudie die Grundstruktur des professionsbezogenen Selbstverständnisses mithilfe typenbildender Verfahren weiterentwickelt, indem die strukturierenden Dimensionen progressiv-konservativ und dogmatisch-kritisch miteinander in Beziehung gesetzt wurden (s. Tab. 1). Aus der Verbindung der strukturierenden Dimensionen haben sich entlang der Merkmalsausprägungen vier Überzeugungstypen herausgebildet: der affirmative, der moderate, der skeptische und der aversive Typus.

Tabelle 1: Potenzialaffine und differenzversierte Überzeugungen angehender Kunstlehrkräfte

Valenz \ Stärke	Progressiv	Konservativ
Dogmatisch	Affirmativer Typus (n=2)	Aversiver Typus (n=2)
Kritisch	Moderater Typus (n=9)	Skeptischer Typus (n=8)

3.1 Affirmativer Typus

Der affirmative Typus kennzeichnet sich durch die Überschneidung progressiver und dogmatisch ausgeprägter Überzeugungen zu einem potenzialaffinen und differenzversierten Kunstunterricht. Bezeichnend für den affirmativen Typus sind sozialisationsbedingte Differenzerfahrungen im Sinne von persönlicher Betroffenheit hinsichtlich von Fragen der Bildungsgerechtigkeit. Hieraus gehen prosoziale, moralische Reaktionen auf Lernende hervor, die gedanklich als Risikogruppe konstruiert werden. Das professionsbezogene Selbstverständnis erweist sich den Befragten zufolge an ein caritatives Motiv gebunden. Ihr Fokus richtet sich auf einzelne Differenzkategorien und deren Förderung. Damit in Beziehung steht eine Gratifikation für das professionsbezogene Selbstkonzept. Ein konkretisiertes Bild über die Anforderungen an die berufliche Rolle fehlt.

„Diese Erfahrungen mit den Menschen waren einfach unheimlich wichtig für mich. Die haben einem auch einfach unheimlich viel zurückgegeben, weil die so einen Spaß daran hatten. Das zu sehen, ist einfach Balsam für die Seele. Und was könnte es denn dann noch schöneres geben für den Kunstunterricht? Ich würde mal meinen, so bunt gemischt kann man sich das nur wünschen für seinen späteren Beruf. [...] Und ich habe da auch gar keine Bedenken, wenn man nur an sich selbst und an die Schüler glaubt, dann können sie alles schaffen, was sie sich vornehmen und sogar besser.“ (Interview 23_SI, Absatz 77)

Insgesamt ist in den Erzählungen des affirmativen Typus ein hohes Maß an Zuversicht mit Blick auf die individuelle Bewältigungsfähigkeit einer potenzialaffinen und differenzversierten Unterrichtsentwicklung im Fach Kunst zu verzeichnen. Möglicherweise ist dies auf die als kontrollierbar erlebten Differenzerfahrungen in der eigenen Sozialisationsgeschichte zurückzuführen. Dem Fach Kunst wird eine Vorreiterrolle für eine potenzialaffine und differenzversierte Unterrichtsentwicklung zugeschrieben. Fachspezifische Ressourcen werden in kunstanalogen Prozessen und entlang von Möglichkeiten zu konsequenter Individualisierung und Differenzierung von Lernprozessen identifiziert. Wie in den Interviews deutlich wurde, scheinen einige Studierende des affirmativen Typus überzeugt, dass auf der

Basis konstruktiver und ko-konstruktiver gestalterischer Prozesse ein innerunterrichtliches Enrichment gelingen kann.

„Und weil Kunst da eben auch so frei ist und nicht gebunden an ein richtiges Ergebnis, was mit den richtigen Methoden und Techniken erreicht werden muss, kann es dann auch meines Erachtens sehr gut gelingen, an die Individualität und die Wünsche und Bedürfnisse des Einzelnen anzuknüpfen und genau die gezielt zu fördern. (...) So dass es eben nicht so richtig vorgegeben ist, sondern dass sich jeder seine Gedanken machen. So dass es nicht von Anfang an vorgegeben und bewertet ist mit ‚Das ist gut und das ist schlecht‘, sondern dass das, was dort zustande kommt gerade gut ist und dass es toll ist, wie jeder einzelne da kreativ ist. Das ist meines Erachtens für den Kunstunterricht wichtig, dass jeder an seinem Thema arbeiten kann, aber Materialien und Techniken eben frei sind und man als Lehrkraft dann vor allem Berater ist für die Schüler. Ich glaube so ähnlich hat das mal eine Dozentin beschrieben, als sie von (.) ja, ich glaube Enrichment gesprochen hat.“ (Interview 23_SI, Absatz 25ff.)

3.2 Moderater Typus

Aus der Verbindung der progressiven Überzeugungswalenz und der kritischen Ausprägung geht der moderate Überzeugungstypus hervor. Prägend für dessen professionelles Selbstverständnis ist eine grundsätzlich zustimmende Haltung.

„Aber auf jeden Fall sollte Schule fähigkeitenorientiert werden. Dann gäbe es ja auch gar nicht mehr die Frage, warum ein Schüler jetzt etwas nicht kann, die Frage ergäbe sich ja gar nicht, wenn man nur auf die Fähigkeiten guckt.“ (Interview 11_SI, Absatz 123)

In den Interviews zeigt sich jedoch, dass diese zustimmende Haltung durch Unsicherheiten in Bezug auf die Handlungsmächtigkeit eingeschränkt ist. Parallel zum Erwerb didaktischer Wissensbestände nehmen die Selbstwirksamkeitserwartungen bei angehenden Kunstlehrkräften des moderaten Typus ab, was auf eine Ausdifferenzierung der Wahrnehmung kunstunterrichtlicher Anforderungssituationen und eine daran gebundene Relativierung einer potenzialaffinen und differenzversierten Unterrichtsentwicklung hinweist. Daneben erweist sich die Wahrnehmung der beruflichen Rolle als detailliert. Der Blick des moderaten Typus ist auf die Veränderung der beruflichen Rolle hin zur Stärkung von Selbstlernkompetenzen, zu Individualisierung und Differenzierung und zu kooperativen und kollaborativen Lernformen gerichtet. Damit weist dieser Typus sachangemessene Kenntnisse einer potenzialfördernden und differenzversierten Didaktik auf.

„Ja, also damit meine ich auch eigentlich, wenn es eben diese künstlerische Freiheit gibt und jeder seinen Weg gehen soll, dass man dann eben trotzdem noch schauen sollte, wo eigentlich die Ressourcen liegen. Weil nicht jeder kann

eben alles gleich gut, zum Beispiel Malerei oder Fotografie oder Druck oder oder oder. Und wenn es dann um den künstlerischen Stil geht dann muss man eben genau hingucken, wie man den gut fördern kann und eben die Talente die dann da sind, auch herauskitzeln kann. (...) Das ist ja eigentlich schon genau das, um was es immer in den Seminaren zur Inklusion geht. Nämlich Individualisierung und Differenzierung. das wird ja immer genannt und wenn man im Kunstunterricht einfach an einem Thema arbeitet und Material und Technik frei sind, dann ist das im Kunstunterricht eigentlich sowieso schon verankert, ohne dass es da noch etwas didaktisches extra braucht. Ja, deswegen glaube ich auch, liegt da wirklich viel Potenzial und deswegen meine ich auch, dass sich der Kunstunterricht da sehr gut eignet.“ (Interview 21_P, Absatz 51–53)

Im Kunstunterricht wird ebenso – wie beim affirmativen Typus – eine spezifische Bildungswertung für einen potenzialaffinen und differenzversierten Unterricht gesehen.

3.3 Skeptischer Typus

Aus der Verbindung aus konservativen Überzeugungen über einen potenzialaffinen und differenzversierten Kunstunterricht und deren kritischer Ausprägung elaboriert der skeptische Überzeugungstypus. Als leitendes Motiv erweist sich in den Interviews das Erleben von Belastung und Frustration hinsichtlich einer differenzversierten Didaktisierung des Kunstunterrichts, was durch die Ablehnung einer als ungerecht eingeschätzten Bevormundung durch Bildungspolitik und Schulbehörde bedingt ist. Vor dem Hintergrund des, durch angehende Kunstlehrkräfte des skeptischen Typus, subjektiv eingeschätzten Mangels notwendiger Handlungskompetenzen wird die Entwicklung begabungsfördernder Praxen für das Fach Kunst als wenig beeinflussbar erlebt. Hieraus resultiert die Forderung nach vereinfachenden Handlungsschemata im Sinne kunstdidaktischer Technologien im Umgang mit ausgewählten Differenzdimensionen.

Im Hinblick auf das professionsbezogene Selbstverständnis offenbart sich – wie beim moderaten Überzeugungstypus – ein weitestgehend ausdifferenziertes Bild über die Anforderungen einer potenzialaffinen und differenzversierten Unterrichtsentwicklung. Auch die Konsequenzen für den eigenen Professionalisierungsprozess werden durch angehende Kunstlehrkräfte des skeptischen Typus sachangemessen abgeleitet. Mit einem Fokus auf das professionsbezogene Selbstverständnis berichten sie zudem, dass sie ihre Selbstwirksamkeitserwartungen als herabgesetzt erleben. Die Kontrollierbarkeit begabungsfördernder Anforderungssituationen im Kunstunterricht erscheint infolgedessen reduziert. Handlungsunsicherheit offenbart sich primär in professionsbezogener Orientierungslosigkeit.

Unabhängig von den formalen Empfehlungen und Ordnungsgrundlagen wird eine begabungsfördernde Unterrichtsentwicklung in einem potenzialaffinen und

differenzversierten Sinn zur Privatsache erhoben. Die Forderung eines überhöhten Mitbestimmungsanspruchs sowie der Verweis auf die Freiwilligkeit der Umsetzung scheint in den Erzählungen angehender Kunstlehrkräfte des skeptischen Typus eine ablehnende Haltung zu camouflieren. Dies entspricht auch der Forderung nach separierenden Lernräumen durch spezifische Förderangebote.

„Naja, wie gesagt, ich finde, dass die individuelle Förderung und Inklusion und Begabungen und was es sonst da noch so gibt zwar 'n gutes Konzept ist, aber wenn probiert wird es zu erzwingen, da bin ich mir eben nicht sicher, ob dieses Erzwungene wirklich an jeder Stelle so angebracht ist.“ (Interview 8_P, Absatz 83)

In ihren Argumentationen verweisen angehende Kunstlehrkräfte des Primar- und Sekundarbereichs I auf die Fürsorgepflicht auf der Organisationsebene der Schule. Zunächst sollten die entsprechenden Makrostrukturen etabliert sein, so dass auf der Mikroebene des Kunstunterrichts potenzialfördernde und differenzversierte Entwicklungen ermöglicht werden können. Angehende Kunstlehrkräfte des Sekundarbereichs II rücken hingegen eine innere Distanz dazu auf der Basis der „Fachlichkeitsillusion“ in den Mittelpunkt, was als Grund dafür angeführt wird, dass eine Förderung der Potenziale aller Lernenden und vielfaltssensible Lernarrangements für diese Schulform keine Relevanz erfahren. Es wird die Meinung vertreten, dass der Zugang zu dieser Schulform streng über Leistungsauslese zu regulieren ist.

3.4 Aversiver Typus

Aversive Überzeugungen bilden sich durch die Verbindung konservativer Überzeugungsvalenz und dogmatischer Ausprägung aus, die sich primär in Abneigung im Hinblick auf einen potenzialaffinen und differenzversierten Kunstunterricht darstellt. Zum Ausdruck bringen dies angehende Kunstlehrkräfte des aversiven Typus in der Herabwürdigung begabungsfördernden Kunstunterrichts als ungläubwürdiges Konzept, welches die historisch-kulturell gewachsene Schulrealität außer Acht ließe. Auch in der (biografisch) internalisierten Legitimation stratifizierender schulischer Ordnungshierarchien offenbart sich in den Interviews ein aversiver Überzeugungshaushalt.

Es zeigt sich schnell, dass sich das Verständnis schulischer Vielfalt bei angehenden Kunstlehrkräften des aversiven Typus durch einen defizitorientierten Fokus kennzeichnet und an die Anpassung an eine soziokulturell hervorgebrachte Norm orientiert ist. So wird explizit gemacht, dass mit einem differenzversierten und an den Potenzialen von Lernenden orientierten Kunstunterricht ungläubwürdige gesellschaftliche Werte vermittelt werden. Ziel sollte nach Meinung angehender Kunstlehrkräfte des aversiven Typus stattdessen die Stabilisierung der bestehenden Ordnungshierarchien sein, welche den Bildungsaspirationen aller Lernenden

besser gerecht werden können. Strukturkonservative Vorstellungen von Bildung werden durch die innovierenden Impulse potenzialaffiner und differenzversierter Schul- und Unterrichtsentwicklung als bedroht erlebt. Nach aversiver Lesart wird in den Interviews eine Kultur des Bewahrens verteidigt, indem die Frage gestellt wird, inwiefern begabungsfördernde schulische Veränderungen überhaupt in Betracht gezogen werden sollten. Hierzu sollte nach Meinung der Befragten zunächst eingeschätzt werden, welche Dimensionen schulischer Vielfalt grundsätzlich „förderbar“ sind und in welchem Umfang. Diese Konzentration auf normalisierende und normalisierte Interessen illustriert die Verbindung von Strukturkonservatismus und Meidung.

Im Hinblick auf die hochschulische Professionalisierung zeigt sich eine starke Kritik an einer „professoralen Wissenselite“, von welcher, den Befragten zufolge, begabungsfördernde Konzepte verherrlicht und euphemistische und realitätsferne Konzepte gelehrt werden. In den Interviews findet dies konkret seinen Ausdruck in Unsicherheit in Bezug auf die zukünftigen Aufgabenfelder. Hieraus resultiert Angst vor Bevormundung.

„Ja, das wird eben immer so auf so 'nen Sockel gestellt und wir sollen das jetzt alle machen und auch alle Professoren, keine Ahnung. Ich hatte sechs Seminare und alle sagen das Gleiche. Da denke ich mir ‚Boah, ich kann das alles nicht mehr hören. [...] Da fragt man sich manchmal, wie die sich das vorstellen. Sie stehen dann im Hörsaal und fangen an mir zu erzählen, dass jedes Kind inklusiv behandelt werden soll. Und ich frage mich dann ernsthaft, auf welchem Planeten die leben. Waren die überhaupt schon mal an einer Gesamtschule und wissen wie es da abgeht. Ich glaube nicht, dass die wissen, wovon die reden. Da liegt die Leistung von Schülern so weit auseinander. Da ist es dann so, die preisen dann in den Vorlesungen so was an, nur weil es vielleicht von den menschlichen Werten her korrekt klingt alle in ihren Begabungen zu fördern, aber von ihrem Türmchen aus wissen die gar nicht, was in der Praxis wirklich für alle gut ist. Und ob das auch für alle Studierenden umsetzbar ist. Das bedenkt eben keiner. Was die eben aus einem Buch vorlesen, was sie selber mal verfasst haben, das preisen sie dann eben als Idealfall an. Und das finde ich 'n bisschen schade, dass die Professoren so weit weg sind vom Alltag. Und ich habe immer das Gefühl, dass sie es nur sagen, damit sie in einem guten Licht dastehen. [...] Ich habe da aber immer so das Gefühl, die Professoren müssen das so sagen, um ein gewisses elitäres Bild von sich zu vermitteln und ich muss ganz ehrlich sagen, dieses Gutmenschening kotzt mich schon 'n bisschen an.“
(Interview 19_SII, Absatz 67ff.)

Durch curriculare Freiheiten des Fachs Kunst, so schildern dies angehende Kunstlehrkräfte des aversiven Typus, ist ein potenzialaffiner und differenzversierter Unterricht jedoch einfacher umsetzbar als in anderen Fächern, da es das Fach Kunst aus der Perspektive der ästhetischen und künstlerischen Bildung erlaubt, Lernprozesse konsequent zu individualisieren, indem an das Bildungsinteresse von Lernenden angeschlossen wird. Trotz der Wahrnehmung fachspezifischer

Qualitäten zeigt sich zugleich eine Verweigerung gegenüber einer konstruktiven Reformierung des Kunstunterrichts. Der konsequente und nachhaltige Wunsch der Erhaltung der Parallelität von Fordern und Fördern sowie deren Platzierung im Parallelsystem offenbart einen Impetus des Behaltens. Dies hat zur Folge, dass Antworten auf die Frage der Ausgestaltung eines potenzialaffinen und differenzversierten Kunstunterrichts ausbleiben.

Typenübergreifend wird dem Fach Kunst eine Vorreiterrolle zur Umsetzung potenzialaffiner und diversitätsversierter Unterrichtsgestaltung zugeschrieben. Im Mittelpunkt steht eine Annäherung über die individualisierenden und selbstdifferenzierenden künstlerisch-ästhetischen Handlungsvollzüge selbst. Der Fokus richtet sich auf die Entwicklung kunstpraktischer, gestalterischer Kompetenzen. Die Bedeutung künstlerisch-ästhetischer Wahrnehmungsvollzüge im Hinblick auf eine inklusive und begabungsfördernde Unterrichtsentwicklung wird von angehenden Kunstlehrkräften hingegen nicht und teils bewusst dethematisiert, gleichwohl dass diese wichtige fachspezifische Anknüpfungspunkte abbilden. Jedoch scheint angehenden Kunstlehrkräften typenübergreifend unklar, wie kunstwissenschaftliche und kunstgeschichtliche Unterrichtsinhalte in einem potenzialaffinen und differenzversierten Kunstunterricht Eingang finden können. Insgesamt scheinen fachspezifische kunstwissenschaftliche und -historische Fragestellungen auf eine Leerstelle im Überzeugungshaushalt hinzuweisen, die weiterführend die hohe Relevanz fachlicher Expertise für die Absicherung substanziellen kunstwissenschaftlichen Lernens herausstreichen. Des Weiteren wird typenübergreifend eine Kritik am Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrkräftebildung laut: Es wird eine Diskrepanz zwischen akademischer Kompetenzentwicklung und handlungspraktischen Anforderungen beschrieben, was sich in der Forderung einer stärkeren Integration berufspraktischer Erfahrungen in die universitären Professionalisierungsprozesse abbildet.

4. Schlussbetrachtung und Ausblick

Mit diesem Beitrag wurde die Sichtweise angehender Lehrpersonen des Fachs Kunst im Hinblick auf eine begabungsfördernde und in diesem Sinn potenzialaffine und differenzversierte Unterrichtsentwicklung ermittelt. Diesem Themenbereich wurde sich ausgehend von dem handlungsleitenden professionsbezogenen Selbstverständnis angehender Kunstlehrkräfte genähert. Wird ein begabungsförderndes Selbstverständnis als Korrelat aus Valenz und Stärke der Überzeugungen gefasst, rücken neben den personalen die situativen und strukturellen Rahmenbedingungen in den Fokus, innerhalb derer angehende Kunstlehrkräfte häufig widersprüchliche Handlungsanforderungen an ihre pädagogische Professionalität zu erfüllen versuchen.

Ambivalenz im Überzeugungshaushalt gründet in vielen Fällen auf hohen Zustimmungswerten zu einem potenzialaffinen und differenzversierten Kunst-

unterricht, dessen Umsetzung jedoch zumeist an Bedenken im Hinblick auf die eigene Handlungsmächtigkeit gekoppelt ist. Hierin begründet sich die hohe Relevanz, Unsicherheiten aktiv im Professionalisierungsprozess durch den Aufbau handlungspraktischer Expertise zu begegnen, um Erfahrungen der eigenen Handlungssicherheit zu ermöglichen. Findet nicht parallel zum Wissenserwerb auch der Aufbau inklusiver begabungsfördernder Expertise statt, führen handlungsbezogene Vorstellungen und Erfahrungen tendenziell zu Überforderungserleben und Pessimismus. Der Blick auf die Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Kunstlehrkräfte kann insofern als eine erste Erklärung dafür gesehen werden, warum die Legitimierung der Parallelität von Fordern und Fördern nach wie vor zuverlässig aus den professionsbezogenen Argumentationen hervorgeht. Vielfach wird durch das zugrundeliegende Begabungsverständnis jedoch der Blick dafür verstellt, individuelle Potenziale und die Vielfalt von Lernausgangslagen als Zugewinn für Unterrichtsentwicklung insgesamt wahrzunehmen. Gleichwohl können angehende Kunstlehrkräfte ebenso Konstrukte inklusiver Begabungsförderung kritisch reflektieren, die den sozial konstruierten Charakter von Potenzial und Leistung betonen und sich von Essentialisierungen befreien.

Zweitens ergibt sich eine tentative Antwort auf die Frage, wie sich eine inklusive Begabungsförderung und Kunstdidaktik verschränken lassen: Aus den Analysen zu dem professionsbezogenen Selbstverständnis angehender Kunstlehrkräfte zu einem potenzialaffinen und differenzversierten Kunstunterricht ergibt sich die Konsequenz, dass domänenspezifische Fragestellungen im Professionalisierungsprozess nicht ausgeklammert werden dürfen. So werden Bildungsvalenzen unabhängig von der Ausprägung von Überzeugungen typenübergreifend in selbstdifferenzierenden künstlerischen Prozessen mit kunstanaloger Wirkung gesehen. Kunstunterricht zielt aus dieser Perspektive auf eine kunstbezogene Haltung in der pädagogischen Arbeit, welche die gestalterische Handlungsweise in den Fokus rückt und diese durch selbstbestimmte künstlerische „Suchbewegungen“ erleb- und erfahrbar macht (Peez, 2012). Kunstunterricht knüpft hiernach konsequent und durchaus fachbezogen an die Interessen- und Motivationslagen Lernender an. Individualität wird insofern nicht nur akzeptiert, sondern als wesentliches Moment und Zielsetzung kunstpädagogischer Lernprozesse herausgestellt (Ameln-Haffke, 2014). Entsprechende künstlerische Bildungsprozesse dienen jedoch weniger der Vermittlung kunstwissenschaftlicher Inhalte als mehr der erfahrungsorientierten Wahrnehmbarkeit von Kunst. Der didaktischen Aufbereitung und Vermittlung kunstpädagogischer Inhalte im Sinne bildanalytischer Kompetenzen wird sich typenübergreifend entzogen. Mit den Ansätzen der ästhetischen (Kämpf-Jansen, 2001) und der künstlerischen Forschung (Brenne, 2004, 2017) wurden jedoch bereits früh individualisierte und selbstdifferenzierende Ansätze künstlerischer Lernsettings in den Diskurs eingeführt, die den Subjektbezug des gestalterischen Handelns mit dem Erwerb bildanalytischer Kompetenzen verbinden. Diese Ansätze sollte sich eine begabungsfördernde Kunstdidaktik vermehrt zunutze machen und sie um das Lernen in sozialer Eingebundenheit erweitern.

Gleichwohl dem Fach Kunst ein spezifisches Potenzial für die Gestaltung und Umsetzung eines an Diversität orientierten Unterrichts nachgesagt wird (Brenne, 2017), scheint angehenden Kunstlehrkräften nach wie vor weitestgehend unklar, wie kunstwissenschaftliche und kunsthistorische Themenbereiche als substanzielles Aufgabenfeld für einen begabungsfördernden und inklusiven Kunstunterricht herausgestellt werden können. Dass auch visuelle Phänomene selbst ein Verständnis von Vielfalt motivisch vermitteln, welches kunstgeschichtlich kontextualisiert und als Teil soziokultureller Diversität herausgestellt werden kann, sollte von daher umfassend theoretisiert werden. So sollte es auch auf rezeptiver Ebene explizites Ziel eines begabungsfördernden Kunstunterrichts sein, hegemoniale Vorstellungen von Normalität in unterschiedlichen Epochen und Milieus ungleichheits- und differenzkritisch zu reflektieren.

Im Kontext einer potenzialaffinen und differenzversierten Kunstpädagogik ist der Stellenwert kunstgeschichtlicher und -wissenschaftlicher Reflexion in der kritischen Auseinandersetzung mit kulturgeschichtlich vermittelten Werten und Traditionen zu sehen. Diese Diversität kann über differente Deutungsweisen hinausgehend vielfältige Bildzugangsweisen innerhalb heterogener Lerngruppen eröffnen und Lernende auch im Hinblick auf ihre bildanalytischen Kompetenzen an ihren individuellen Leistungsgrenzen herausfordern. In diesem Prozess sind (künstlerische) Positionen in der Folge als diskursiv und entsprechende künstlerisch-ästhetische Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge als performativ zu reflektieren. Diese Perspektive knüpft an einen pädagogisch informierten, inklusiven Leistungsbegriff an, der gesellschaftliche Verantwortung und Persönlichkeitsentwicklung ebenso in sein Zentrum rückt wie fachliches Lernen (Seitz & Weigand, 2019). So kann es gelingen, durch die Verbindung aus künstlerisch-ästhetischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzügen vielfältige Ebenen der Potenzialentfaltung (Fakten-, Handlungs- und Wertewissen) anzusprechen. Entsprechend steht zu erwarten, dass gerade der Kunstunterricht eine besondere Ressource schulischer Begabungsförderung eröffnet, wenn dieser sowohl potenzialaffin als auch differenzversiert ausgestaltet wird.

Literatur

- Ameln-Haffke, H. (2014). Inklusion und Kunstunterricht. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 153–168). Münster: Waxmann.
- Behrens, B. & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Brenne, A. (2004). *Ressource Kunst. Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe*. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Brenne, A. (2017). Inklusion und die künstlerische Feldforschung. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 195–199). Hannover: fabrico.

- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and social psychology review: an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 2(4), 290–309. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327957p-spro204_5
- Hackl, A. & Schmid, G. (2016). *Erlebnis Bildung. Lernen nachhaltig gestalten. Begabungen fördern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86–102.
- Kaiser, M. (2019). *Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Explikation kunstpädagogischer Praxen und Kulturen*. Oberhausen: Athena.
- Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Salon.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“. Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 344–359.
- Kunter, M., Kleikmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Legler, W. (2011). *Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena.
- Miller, M. (2017). Zeichnen können – die Entwicklung einer zeichnerischen Begabung von der Kindheit bis zum Jugendalter In D. B. Gaedtker-Eckardt, M. Miller, V. Schubert, B. S. Siebner & R. Spieler (Hrsg.), *Zeichnen als Kulturtechnik* (S. 69–92). München: kopaed.
- Moon, T. R. & Brighton, C. M. (2008). Primary Teachers' Conception of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447–480. DOI: <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-793>
- Otto, G. (1964). *Kunst als Prozess im Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Peez, G. (2012). *Einführung in die Kunstpädagogik* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rebentisch, J. (2015). *Theorien der Gegenwartskunst*. Hamburg: Junius.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Seitz, S., Pfahl, L., Steinhaus, F., Rastede, M. & Lassek, M. (2016). *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderungen an Schulen*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Seitz, S. & Weigand, G. (2019). Warum eine inklusive Schule eine leistungsförderliche Schule ist. In E. von Stechow, P. Hackstein, P. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 223–230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Stamm, M. (2014). Minoritäten als Begabungsreserven. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 375–384). Bern: Huber.
- Uhlig, J., Solga, H. & Schupp, J. (2009). Bildungsungleichheiten und blockierte Lernpotenziale: Welche Bedeutung hat die Persönlichkeitsstruktur für diesen Zusammenhang? *Zeitschrift für Soziologie*, 38(5), 418–441. DOI: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2009-0505>
- Webb, J. T. (2017). *Hochbegabte Kinder. Das große Handbuch für Eltern* (2. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Weigand, G. (2011). Pädagogische Perspektiven auf Hochbegabung und Begabtenförderung. In O. Steenbuck, H. Quitmann & P. Esser (Hrsg.), *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung* (S. 31–37). Weinheim [u. a.]: Beltz.

Thomas Wagner

A rising tide can capsize ships

Eine empirische Studie zu fremdsprachlichen
Begabungspotenzialen und Bildungsgerechtigkeit bei
Studierenden des Sekundarstufenlehramts Englisch

1. Einleitung

Die vorliegende empirische Studie, Teil eines mehrjährigen, internationalen Forschungsprojekts (*discet*₃¹) an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, untersucht das Zusammenspiel zwischen Begabungspotenzialen und herkunftsbedingten Disparitäten bei Studierenden des Lehramts Englisch für Sekundarstufe in Oberösterreich. Die zentrale Frage war, inwiefern diagnostizierbare Eingangsbedingungen, unter anderem fremdsprachliche Begabung, Muttersprache und Staatsbürgerschaft, die Abbrecherquote von ungefähr 50 % aktueller Studierendekohorten erklären können.

Das Projekt *discet*₃ befasst sich grundsätzlich mit einer ganzen Reihe diagnostischer Verfahren zur Bestimmung vorhandener Kompetenzen und möglicher Potenziale für das Lehramtsstudium Englisch in der Sekundarstufe.

Zum einen geht es dabei um die Evaluation bestehender Test- und Erhebungsverfahren zu den sogenannten Individuellen Unterschieden (Kidd, Donnelly & Christiansen, 2017), zu fremdsprachlichen Begabungen (Schlak, 2008; Wagner, 2018) und zur sprachlichen Eigenkompetenz aus dem Sekundarbereich. In diversen Querschnitts- und Longitudinalstudien wird das Zusammenspiel dieser Eingangsbedingungen untersucht. Dadurch soll auch die an österreichischen Universitäten verbreitete Praxis der reinen Performanzmessung für das Sekundarstufenlehramtsstudium Englisch durch zusätzliche Indikatoren vervollständigt werden.

Zum anderen sollen, ergänzend zu den Test- und Erhebungsverfahren, forschungsgestützte Interventionsmaßnahmen entwickelt und angewendet werden, um Studierende gezielt und bedarfsgerecht bei der Entfaltung ihrer Potenziale sowie bei der Entwicklung der angestrebten Fremdsprachenkompetenz Englisch zu fördern. Dadurch soll ausgeschlossen werden, dass Renzullis vielbeschworene *rising tide* (Renzulli, 1998), also die Summe aller Interventionen, nicht gleich einer Flutwelle die Lehramtsstudierenden überrollt.

1 Eine deutschsprachige Kurzbeschreibung dieses Projekts ist unter https://ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/forschung/DISCET_3_Expose_Deutsch.pdf abrufbar.

2. Hintergrund der Studie

Bildungsgerechtigkeit, unabhängig von Herkunft und sozialer Lage, ist für den schulischen Kontext in Österreich rechtlich verankert (Österreichisches B-VG, Artikel 14, 5a) und im deutschsprachigen Raum bereits intensiv untersucht worden (Diehl, Hunkler & Kristen, 2016; Dubovaya, 2008; Geissler & Weber-Menges, 2008). Im tertiären Bereich sollten empirische Leistungsunterschiede ebenfalls nicht herkunftsbedingt verursacht sein. Für die ungefähr 14 % der in Österreich lebenden Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die proportional genauso stark an österreichischen tertiären Bildungseinrichtungen vertreten sind wie die Gruppe der ÖsterreicherInnen (Statistik Austria, 2015), wäre somit bedingte Chancengleichheit (Fend, 2009) zu erwarten; bei gegebenen Begabungen dürften keinerlei herkunftsbedingte Disparitäten auftreten. Die Abbruchquote der Kohorten 2016 und 2017 im Studium des Lehramts Englisch für Sekundarstufe in Oberösterreich lässt daran allerdings zweifeln. Ungefähr 50 % der StudienanfängerInnen sind bis Ende des 6. Semesters nicht mehr prüfungsaktiv im Studiengang; und alle StudienanfängerInnen mit nicht deutscher Muttersprache bzw. nicht österreichischer Staatsbürgerschaft sind darin enthalten.

Ist diese Schieflage ein Produkt der Eingangsvoraussetzungen, also ein Effekt potenzieller Chancenungleichheiten aus dem Sekundarbereich, oder ist der Studiengang an sich für dieses Phänomen hauptverantwortlich? Perpetuiert also der Studiengang Chancenungleichheit (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Maaz, 2006, 2017; Maaz, Neumann & Baumert, 2014), oder haben Studienarchitektur und die Fremdsprache Englisch im neuen Lehramtsstudium dazu beigetragen, dass die steigende Flut auch Schiffe zum Kentern gebracht hat? Am Beispiel der Studierendkohorte 2017 des oberösterreichischen Lehramtsstudiums Englisch wird diesen Fragen in der vorliegenden Studie empirisch nachgegangen.

Obwohl in den letzten Jahren einiges zu den Eingangsbedingungen sowie einer gelungenen Studienarchitektur der universitären EnglischlehrerInnenbildung publiziert wurde (Diehr, 2018; Haudeck, Keßler, Nold & Roters, 2012), ist das Verständnis vom Zusammenspiel zwischen Begabung, Studienleistung und potenziellen herkunftsbedingten Disparitäten im tertiären Bereich noch sehr oberflächlich. Es scheint dazu kaum replizierte und belastbare empirische Evidenzen zu geben. Sureda (2015) zeigt zum Beispiel in einer Pilotstudie zu Begabung und Studienleistung, dass es bei spanischen StudienanfängerInnen der Universität Barcelona keinen empirisch nachweisbaren Zusammenhang zwischen den Testergebnissen eines fremdsprachlichen Begabungstests und den Studienleistungen in den ersten Semestern gab. Erst im weiteren Studienverlauf begannen die Testwerte mit Studienleistungen sichtbar zu korrelieren. Und zur Korrelation von fremdsprachlichen Begabungsfaktoren mit herkunftsbedingten Disparitäten findet man zwar ein großes schweizerisch-US-amerikanisches Forschungsprojekt (Lambelet, 2018), welches fremdsprachliche Begabung bei ca. 50 spanischen Migrantenkinder in den USA im Alter von 7 bis 10 Jahren untersucht, bisher sind jedoch noch keine

Zwischenergebnisse publiziert worden. Daher kommt der hier vorliegenden Studie Pilotcharakter zu.

3. Die Studie

3.1 TeilnehmerInnen

Die TeilnehmerInnen der vorliegenden Studie (N=142) waren allesamt Studierende im ersten Semester 2016 des neuen Lehramtsstudiengangs Englisch Sekundarstufe im Cluster Mitte (Salzburg und Oberösterreich). Davon waren 97 weiblich und 45 männlich. Die Hochschulzugangsberechtigungen entstanden für die allermeisten Studierenden durch die traditionelle österreichische Matura (Abitur). Weniger als 20 Studierende sind auf anderem Weg zu ihrer Studienberechtigung gekommen. 123 Studierende hatten keinerlei Studienerfahrung aus dem tertiären Bereich.

3.2 Erhebungsinstrumente

Zu Beginn des Studienjahres 2016–2017 wurden bei allen StudienanfängerInnen Lehramt Sekundarstufe Englisch neben einem Einstufungstest neun für das Studium wichtige Kompetenzen bzw. Potenziale mittels einer Online-Plattform erhoben (SoSciSurvey, Leitner, 2016). Diese sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

Tabelle 1: Erhobene Kompetenzen bzw. Potenziale

Konstrukt	Testinstrument	Quelle
Verarbeitungsgeschwindigkeit	mini-q	Baudson & Preckel, 2016
verbale Intelligenz Deutsch	MWTB	Lehrl, 2015
Motivation	AMTB	Gardner & Macintyre, 1993
Kommunikationsbereitschaft	WTC	MacIntyre, Baker, Clement & Conrod, 2001
rezeptives Vokabelwissen	X-Lex	Meara & Milton, 2003
fremdsprachliche Begabung	LLAMA b	Meara, 2005
	PLAB-LA	Pimsleur, 1966
	PLAB-SD	Pimsleur, 1966
	PLAB-SSA	Pimsleur, 1966

Als kompetenzorientierte Eingangsqualifikationen wurden neben der Englischnote aus dem Sekundarbereich die rezeptive Vokabelbreite sowie die verbale Intelligenz (mit Bezug auf Deutsch) getestet. Rezeptives Vokabelwissen wurde mittels des computergestützten Vokabeltests *X-Lex* (Meara & Milton, 2003) gemessen. Dabei müssen TestnehmerInnen 100 verschieden häufige englische Wörter danach be-

werten, ob sie diese zu kennen glauben oder nicht. Um die Ratewahrscheinlichkeit einzudämmen, sind in dem Testkorpus Kunstwörter enthalten, die bei fälschlicher Identifikation zu substantiellem Punktabzug führen. *X-Lex* berechnet die Punktwerte automatisch.

Verbale Intelligenz wurde mittels des Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztests (*MWTB*, 6. Auflage, Lehrl, 2015) erhoben. Dieser Test besteht aus 37 Fünferwortketten, von denen jeweils nur eines ein Wort der deutschen Sprache darstellt. Dieses Wort muss von TeilnehmerInnen identifiziert werden. Die Items sind nach absteigender Token-Frequenz, also zunehmender Schwierigkeit gereiht. Es ergibt sich eine Punkteverteilung zwischen 0 und 37, die in einer Grobklassifizierung in Intelligenzstufen mündet.

Zur Erhebung kognitiver Verarbeitungsgeschwindigkeit wurde der Kurzintelligenztest *mini-q* (Baudson & Preckel, 2016) eingesetzt. Aufbauend auf einem Test zum sogenannten verbal reasoning aus den 1960er Jahren stellt *mini-q* eine moderne und leicht anwendbare Form eines Intelligenzscreenings dar. TeilnehmerInnen müssen in 3 Minuten 64 Aussagesätze mit einer graphischen Repräsentation in Beziehung setzen und entscheiden, ob Satz und Grafik zusammenpassen. Daraus ergibt sich eine Punkteverteilung zwischen 0 und 64, welche eine grobe Einschätzung des Konstrukts *speeded reasoning* erlaubt. Bereits vorliegende Item- und Skalenstatistiken belegen die Güte des *mini-q*, und zur Paper-and-Pencil-Version liegen auch schon Validitätshinweise vor.

Weiterhin kam eine adaptierte Version der Attitude-Motivation-Test-Battery (*AMTB*, Gardner & MacIntyre, 1993) zum Einsatz. Für 11 Aussagesätze zur persönlichen Einstellung und Erfahrung mit dem Lernen der englischen Sprache müssen TeilnehmerInnen darin ihre Zustimmung auf einer fünfteiligen Likert-Skala markieren. Es entsteht somit eine Punkteverteilung zwischen 11 und 55.

Zur Erhebung der Kommunikationsbereitschaft wurde die Vollversion des Willingness-to-Communicate-Tests (*WTC*, MacIntyre, Baker, Clement & Conrod, 2001) herangezogen. Dabei müssen TeilnehmerInnen für 20 fiktive Situationen auf einer fünfteiligen Likert-Skala ihre Bereitschaft quantifizieren, in der Fremdsprache Englisch zu kommunizieren. Der Gesamtpunktwert ergibt sich bei diesem Test durch das Aufsummieren bestimmter Teilbereiche der 20 Items und der abschließenden Mittelwertbildung. Daraus ergaben sich Punkteverteilungen zwischen 0 und 40.

Zur Erhebung fremdsprachlicher Begabung wurden die Tests *LLAMA b* (Meara, 2005) und drei Teiltests aus der *PLAB*-Batterie (Pimsleur, 1966) herangezogen. *LLAMA b* ist eine Komponente einer vierteiligen, an der walisischen Universität Swansea entwickelten, sprachunabhängigen, kostenfreien und computergestützten Software. *LLAMA b* testet inwiefern TeilnehmerInnen unbekannte Objekte mit unbekannt Namen assoziieren können. Diese Fähigkeit bildet eine der klassischen vier Komponenten von fremdsprachlicher Begabung ab. In der modularen Version aus 2005 generiert das Testprogramm automatisch Punktwerte zwischen 0 und 100, welche in einer gegebenen Grobklassifikation in vier Stufen interpretiert

werden. Ergänzend zum Assoziationstest aus der LLAMA-Suite wurden 3 Komponenten aus der PLAB-Testbatterie herangezogen. Die Komponente *Language Analysis (LA)* misst die Fähigkeit, aus unbekanntem sprachlichen Input Regelmäßigkeiten und Muster abzuleiten. Die beiden Komponenten *Sound Discrimination (SD)* sowie *Sound Symbol Association (SSA)* widmen sich der phonetischen Sensibilität.

Die in Tabelle 1 aufgelisteten Verfahren sollten einerseits eine Art Eingangsvoraussetzung quantifizieren, andererseits aber auch aufzeigen, welche Potenziale jenseits der Schulnote und der aktuellen Performanz in der Fremdsprache vorliegen könnten.

Zuzüglich zu diesen Kompetenzen bzw. Potenzialen wurden potenziell herkunftsbedingte Disparitäten durch die Erhebung der Muttersprache der Studierenden sowie der Staatsbürgerschaft abgebildet. Beide Variablen sind zwar umstritten (König, 2016; Perchinig, 2010), kamen jedoch in dieser Pilotstudie mangels genauerer Konstrukte zur Anwendung.

4. Ergebnisse

Im vorliegenden Datensatz hatten 12 von 142 Studierenden keine österreichische Staatsbürgerschaft und 24 eine andere Muttersprache als Deutsch. Staatsbürgerschaft und Muttersprache als Faktoren im Datensatz sind zwar nicht unabhängig ($\chi^2(1) = 36,18, p < 0,001$), jedoch auch nicht orthogonal verteilt. Nicht alle Studierende, die als Muttersprache eine andere Sprache als Deutsch angaben, haben zum Beispiel auch eine nicht österreichische Staatsbürgerschaft. Nur 10 Studierende vereinigen beide Merkmale auf sich. Die 12 Studierenden mit nicht österreichischer Staatsbürgerschaft sind im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (14 %) in der Stichprobe dieser Studie unterrepräsentiert (8 %).

Im Folgenden werden die Variablen aus Tabelle 1 mit der Schulnote Englisch und den Faktoren Staatsbürgerschaft und Muttersprache nacheinander in Beziehung gesetzt. Abbildung 1 zeigt den Zusammenhang zwischen der Schulnote und den Faktoren Staatsbürgerschaft (links) und Muttersprache (rechts).

Die horizontalen Asymmetrien in Abbildung 1 sind ein erster Indikator dafür, dass die Faktoren Staatsbürgerschaft, Muttersprache und Schulnote Englisch nicht unabhängig voneinander sind. Und es zeigt sich tatsächlich ein signifikantes und mittelstarkes Verhältnis für den Faktor Staatsbürgerschaft ($\chi^2(3) = 13,40, p < 0,01$, Cramers $V = 0,31$). Wie man im linken Panel sieht, schneiden die Studierenden mit nicht österreichischer Staatsbürgerschaft tendenziell schwächer ab als ihre österreichischen KommilitonInnen, denn sie haben verhältnismäßig mehr schlechtere Noten (>3) und weniger sehr gute Noten (1). Und auch die nicht deutschen MuttersprachlerInnen weisen tendenziell schlechtere Schulnoten auf, wenn auch statistisch nicht signifikant und mit nur geringer Effektstärke (Cramers $V = 0,17$).

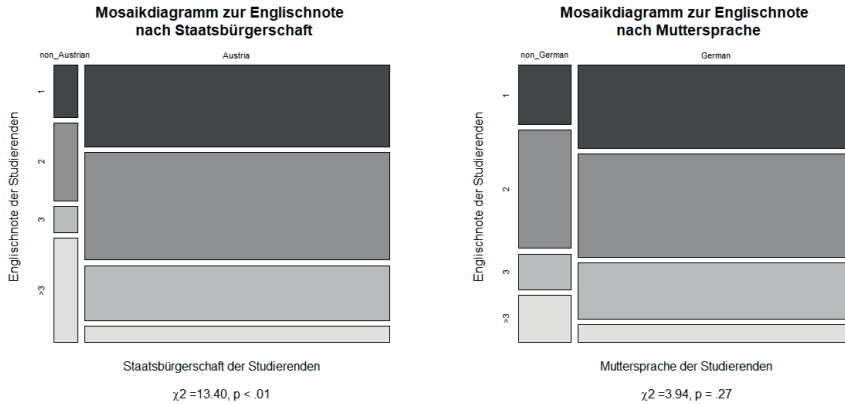


Abbildung 1: Mosaikplots zu den Englischnoten der Studierenden nach Staatsbürgerschaft (links) und Muttersprache (rechts).

Im Folgenden wird der Einfluss der Variable Staatsbürgerschaft auf alle individuellen Unterschiede und Begabungsfaktoren mittels bivariater OLS-Regressionen modelliert. Für die Verarbeitungsgeschwindigkeit (*mini-q*) ergibt sich zum Beispiel folgendes Bild (Abbildung 2).

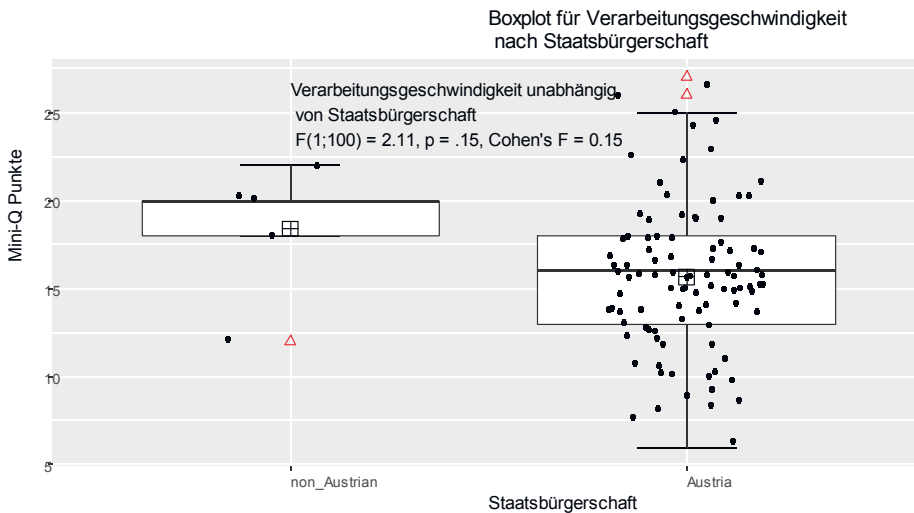


Abbildung 2: Boxplots für die Verarbeitungsgeschwindigkeit nach Staatsbürgerschaft.

Interessanterweise liegen die Mittelwerte der Studierenden mit nicht österreichischer Staatsbürgerschaft über denen der anderen Studierenden. Obwohl diese Differenz statistisch nicht signifikant ist ($F(1,100) = 2,11, p = 0,15$), ist dieser Effekt mittelstark (Cohens $F = 0,31$). Das ist bemerkenswert, da der Test an sich zwar sprachunabhängig ist, alle Instruktionen aber auf Deutsch gegeben wurden. Für

alle anderen Variablen gibt es keine nennenswerten Effekte (alle p -Werte $> 0,05$, alle Effektstärken $< 0,1$). Insgesamt schneidet daher die Stichprobe der nicht österreichischen MuttersprachlerInnen weder bei den individuellen Unterschieden noch bei den Begabungsfaktoren schlechter ab als die anderen Studierenden. Einzig der Faktor schulische Englischnote wirkt sich nachteilig aus.

Der Faktor Muttersprache wirkt sich mit einer Ausnahme kaum negativ, manchmal sogar leicht positiv auf die individuellen Unterschiede und Begabungsmerkmale aus, zum Beispiel Motivation und Kommunikationsbereitschaft. Die Ausnahme betrifft den Bereich des Vokabelwissens (Abbildung 3).

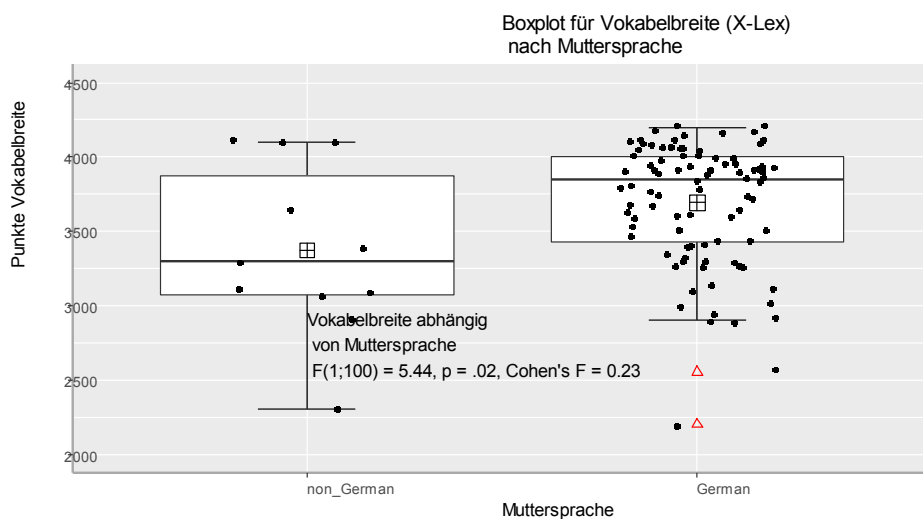


Abbildung 3: Boxplots für rezepptive Vokabelbreite (X-Lex) nach Muttersprache.

Obwohl alle Studierenden bei der Begabung für assoziatives Vokabellernen (*LLA-MA b*) nahezu gleich abschneiden, fallen die nicht deutschen MuttersprachlerInnen beim vorhandenen, rezepativen Vokabelwissen deutlich zurück. Dieser Effekt ist statistisch signifikant und mittelstark ($F(1,100) = 5,44, p = 0,03, \text{Cohens } F = 0,23$). Der Begabungsfaktor ist also nicht entscheidend, es ist das ins Studium mitgebrachte Vorwissen in diesem Bereich.

In den vorausgegangenen Analysen hat sich gezeigt, dass sich die Faktoren Muttersprache und Staatsbürgerschaft bivariat nur marginal auf die Individuellen Unterschiede und Begabungsfaktoren auswirken. Wie sieht allerdings das multivariate Zusammenspiel aus? In weiteren OLS-Regressionsmodellen wurden diese Zusammenhänge untersucht; alle drei Faktoren fungierten in den multivariaten Modellen als Prädiktoren. Es zeigt sich zum Beispiel, dass die Englischnote ein schwacher Prädiktor für die Verarbeitungsgeschwindigkeit ist und dass die Faktoren Muttersprache und Englischnoten die jeweilige Vokabelbreite auf fast signifikantem Niveau voraussagen ($F(5,96) = 2.84, p = 0,08, R^2 = 0,08$).

Abschließend wurde mit Hilfe eines sogenannten recursive conditional inference trees versucht zu bestimmen, ob sich die dichotomen Variablen Muttersprache bzw. Staatsbürgerschaft durch Brute-Force-Algorithmen modellieren lassen. Dazu werden alle Prädiktorvariablen (individuelle Unterschiede, Begabungsfaktoren, Schulnote Englisch) mit der Zielvariable Muttersprache bzw. Staatsbürgerschaft in Beziehung gesetzt. Ein Algorithmus kalkuliert für jeden Prädiktor das Maß des Zusammenhangs mit den Zielvariablen und teilt den Datensatz danach binär und untersucht die entstandenen Gruppen erneut auf den Einfluss des nächsten Prädiktors. Daraus entstehen Entscheidungsbäume, aus denen man das Zusammenspiel aller Prädiktoren auf die Zielvariablen Staatsbürgerschaft und Muttersprache ablesen kann. Allerdings finden weder recursive partitioning (Breiman, Friedman, Olshen & Stone, 1984) noch conditional inference tree modelling (Hothorn & Zeileis, 2015) einen multivariaten Zusammenhang zwischen diesen Prädiktoren. Die Effekte sind allesamt zu schwach.

5. Diskussion und Ausblick

Die Analysen haben ergeben, dass die Faktoren Muttersprache und die im Datensatz ausgewiesene Staatsbürgerschaft fast nur mit den Schulnoten in Englisch in einem signifikanten Zusammenhang steht. In Sachen Potenziale und Individuelle Unterschiede sind Studierende mit nicht deutscher Muttersprache und nicht österreichischer Staatsbürgerschaft tendenziell gleich gut aufgestellt, manchmal sogar mit leichten Vorteilen. Die einzige Ausnahme ist das Vokabelwissen. Damit scheint es so, als stellten die Faktoren Muttersprache und Staatsbürgerschaft im tertiären Bereich zwar keine herkunftsbedingten Disparitäten dar, transportierten jedoch – manifest durch Englischnote und Vokabelwissen – bestehende Disparitäten aus dem Sekundarstufenbereich mit in das Studium hinein. Ein solcher Effekt scheint in Österreich vorprogrammiert zu sein, da der kürzlich veröffentlichte Nationale Bildungsbericht Österreich 2018 nahelegt, dass sich im internationalen Vergleich die „Erklärungskraft von sozialen Herkunftsmerkmalen für Unterschiede in der Schülerleistung in Österreich als relativ hoch (Indikator D5)“ erweist (Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg & Schreiner, 2019, S. 199).

Vielleicht ist in diesem sprachlichen Erbe auch einer der Gründe zu suchen, warum gerade diese Studierendengruppe das Lehramtsstudium spätestens im 5. Semester fast gänzlich abbricht. Dabei scheint es nicht im Wesentlichen um die sprachliche Eigenkompetenz zu gehen. Ein Lehramtsstudium moderner Fremdsprachen stellt darüber hinaus noch viele weitere Ansprüche an den Umgang mit der Fremdsprache. Eine solche Rolle von Sprache als Vermittlungsmedium wird auch seit langer Zeit im schulischen Bereich intensiv beforscht, zum Beispiel im Kontext von Content and Language Integrated Learning (CLIL, Mehisto, Frigols & Marsh, 2008) oder sprachbewusstem und sprachsensiblen Unterricht (Hägi-Mead & Tajmel, 2017); auf tertiärer Ebene gibt es jedoch erst seit Kurzem vereinzelt An-

sätze (EMEMUS, Dafouz-Milne & Smit, 2016), die den Zusammenhang zwischen sprachlicher Eigenkompetenz, fremdsprachlichen Inhalten (Englische Fachdidaktik Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft) sowie der Vermittlungssprache untersuchen. Außerdem hat man es seit Jahren verabsäumt zu standardisieren, was zukünftige Englischlehrkräfte eigentlich studieren und über ihr Fach wissen sollten. Trotz einer Reihe größerer Longitudinalstudien (Haudeck et al., 2012; Roters, Nold, Haudeck, Keßler & Stancel-Piatak, 2011) gibt es im deutschsprachigen Raum bis heute keine einheitlichen Eingangsbedingungen bzw. Zielkompetenzen.

Im Rahmen des Forschungsprojekts *discet₃* scheint es an der Zeit zu sein, den Projektabschnitt der forschungs- und datengeleiteten Interventionsentwicklung voranzutreiben und durch systematisches Fordern und Fördern die bereits zu Studienbeginn bestehenden Disparitäten zu erkennen und damit hoffentlich auch zu minimieren. In diesem Zusammenhang könnte man auch das Rollenverständnis des Lehrpersonals an Universitäten und Hochschulen hinterfragen und in Anlehnung an die begabende Lehrperson (Wagner, 2008) eine begabende Hochschul-lehrperson fordern.

Zukünftige Forschung in diesem Bereich sollte sich zwei in dieser Studie nicht berücksichtigten Aspekten widmen. Aus methodologischer Sicht sollte der in dieser Studie gewählte rein quantitative Zugang zur Problematik der bedingten Chancengleichheit im tertiären Bereich durch qualitative Methoden ergänzt werden. Einerseits dokumentieren rein psychometrische Verfahren, seien es Aufnahme-, Einstufungs- oder Begabungstests, potenzielle Chancenungleichheit nur ausschnitthaft (Deygers, 2017). Andererseits korrelieren Spracheingangstestungen oft nur sehr lose sowohl mit erbrachten als auch ausbleibenden Studienleistungen (Deygers, Van den Branden & Van Gorp, 2017). Hier könnten aktionsforschungsorientierte Fallstudien Resultate quantitativer Untersuchungen sinnvoll ergänzen.

Der zweite Aspekt betrifft den Erwartungshorizont bzw. die Anforderungen, welche an zukünftige Lehrpersonen gestellt werden. Die in der *discet₃*-Studie untersuchten Kompetenzen, Individuellen Unterschiede und Begabungspotenziale beziehen sich im Wesentlichen auf die fremdsprachliche Eigenkompetenz. Damit sind natürlich die Anforderungen an eine professionelle Lehrperson nicht erschöpfend beschrieben. Gibt es daneben auch ein pädagogisches Begabungspotenzial? Herzmann und König (2016) erteilen zwar der Suche nach einer spezifischen Lehrbegabung eine umfassende Absage, aber vielleicht bergen ja die in Deutschland bereits rechtlich verankerten Konzepte wie *forschender Habitus* (KMK & JFMK, 2010; Kullmann, 2011) bzw. *reflective practitioner* (Altrichter, Posch & Spann, 2018) Begabungselemente, die bei der Beschreibung von Eingangsvoraussetzungen bzw. der Gestaltung eines Studiengangs Berücksichtigung finden sollten.

Insgesamt muss der neue Lehramtsstudiengang Sekundarstufe Englisch, trotz Stärkenorientierung und bedingter Chancengleichheit, die *rising tides* auch als Garant für einen internationalen Qualitätsstandard verstehen. Die vorliegende Studie versteht sich als ein erster pilotartiger Versuch, diese Situation besser zu verstehen,

um in der Folge zeitliche und auch finanzielle Ressourcen möglichst zweckmäßig und effizient einsetzen zu können.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baudson, T. G. & Preckel, F. (2016). Mini-q: Intelligenzscreening in drei Minuten. *Diagnostica*, 62, 182–197. DOI: <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000150>
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breiman, L., Friedman, J. H., Olshen, R. A. & Stone, C. J. (1984). *Classification and regression trees*. Wadsworth: Taylor & Francis.
- Dafouz-Milne, E. & Smit, U. (2016). Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings. *Journal of Applied Linguistics*, 37(3), 397–415. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amu034>
- Deygers, B. (2017). Just testing. Applying theories of justice to high-stakes language tests. *International Journal of Applied Linguistics*, 168(2), 143–163. DOI: <https://doi.org/10.1075/itl.00001.dey>
- Deygers, B., Van den Branden, K. & Van Gorp, K. (2017). University entrance language tests: A matter of justice. *Language Testing*, 35(4), 1–28. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532217706196>
- Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (2016). *Ethnische Ungleichheiten im Bildungssystem. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3>
- Diehr, B. (Hrsg.) (2018). *Universitäre Englischlehrerbildung. Wege zu mehr Kohärenz im Studium und Korrespondenz mit der Praxis*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Dubovaya, L. (2008). Doppelt fremd. Hochbegabte Migrantenkinder unter besonderem Leidensdruck ihrer Andersartigkeit. *News & Science*, 2, 9–11.
- Fend, H. (2009). Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitwirkungen von Schulstrukturen. In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie* (S. 37–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0_2
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157–194. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>
- Geissler, R. & Weber-Menges, S. (2008). Migrantenkinder im Bildungssystem: Doppelt benachteiligt. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 49, 14–22.
- Hägi-Mead, S. & Tajmel, T. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Haudeck, H., Kefler, J.-U., Nold, G. & Roters, B. (2012). Was wissen zukünftige Englischlehrkräfte über ihr Fach? Ausgewählte Ergebnisse aus der TEDS-LT. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1, 19–25.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Studentexte Bildungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hothorn, T. & Zeileis, A. (2015). Partykit: A modular toolkit for recursive partytioning in R. *Journal of Machine Learning Research*, 16, 3905–3909.
- Kidd, E., Donnelly, S. & Christiansen, M. H. (2017). Individual differences in language acquisition and processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(2), 154–169. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.11.006>
- KMK & JFMK (2010). *Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern*. Gemeinsamer Beschluss der Kultusministerkonferenz sowie der Jugend- und Familienministerkonferenz. Bonn.
- König, K. (2016). Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache. In M. Raml (Hrsg.), *Deutsch-türkische Sprachbiographien* (S. 269–294). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kullmann, H. (2011). Der forschende Habitus als Element der Lehrerprofessionalität – eine kritische Analyse anhand der Habituskonzeption von Pierre Bourdieu. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 6(2), 147–158.
- Lambelet, A. (2018). *Foreign language aptitude outside the classroom: Working memory, aptitude dimensions, and affective factors in a population of migrant adults and children learning English as a second language*. Abgerufen von <https://www.researchgate.net/project/Foreign-language-aptitude-outside-the-classroom-working-memory-aptitude-dimensions-and-affective-factors-in-a-population-of-migrant-adults-and-children-learning-English-as-a-second-language-LAOC> [08.11.2019].
- Lehrl, S. (2015). *Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest MWT-B*. Balingen: Spitta.
- Leitner, D. J. (2016). SoSci Survey. Version 2.6.00. Computer Software. Abgerufen von <https://www.sosicisurvey.de> [08.11.2019].
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K. (2017). *Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem*. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Bonn: Brandt.
- Maaz, K., Neumann, M. & Baumert, J. (Hrsg.) (2014). *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00454-5>
- MacIntyre, P. D., Baker S. C., Clément, R. & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 369–388. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263101003035>
- Meara, P. (2005). LLAMA language aptitude tests. Swansea: Lognostics. Abgerufen von www.lognostics.co.uk/tools/LLAMA_B/LLAMA_X.htm [08.11.2019].
- Meara, P. & Milton, J. (2003). *X-Lex. The Swansea Levels Test*. Newbury: Express.
- Mehisto, P., Frigols, M. J. & Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Band 1. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft.
- Österreichisches Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG), Fassung vom 16.04.2019, abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> [16.04.2019].

- Perchinig, B. (2010). Migration, Integration und Staatsbürgerschaft – was taugen die Begriffe noch? In H. Langthaler (Hrsg.), *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 13–32). Innsbruck [u. a.]: Studienverlag.
- Pimsleur, P. (1966). *The Pimsleur language aptitude battery*. Bethesda, MD: Second Language Testing.
- Renzulli, J. S. (1998). A rising tide can capsize ships: Developing the gifts and talents of all students. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 105–111.
- Roters, B., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J.-U. & Stancel-Piatak, A. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Englisch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 77–99). Münster: Waxmann.
- Schlak, T. (2008). Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 19(1), 3–30.
- Statistik Austria (2015). *Arbeitsmarktsituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich. Modul der Arbeitskräfteerhebung 2014*. Statistik Austria: Wien.
- Sureda, M. A. B. (2015). *The role of aptitude in FLL (Foreign Language Learning) at University*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Autònoma de Barcelona.
- Wagner, G. (2008). Der begabende Lehrer, die begabende Lehrerin. *News & Science*, 20(3), 5–9.
- Wagner, T. (2018). Domänenspezifische Begabungsförderung im fremdsprachlichen Bereich. *Journal für Begabtenförderung*, 1, 8–15.

Diversity als Impuls für die Lehrerbildung¹

Einblicke in das Projekt der Universität Münster zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung²

Im Rahmen der vielfältigen Bemühungen um die Verbesserung der Situation, der Qualität und der Ergebnisse des deutschen Bildungssystems wurde in den vergangenen zwei Jahrzehnten auch die Lehrerbildung einer kontinuierlichen Veränderung unterzogen (vgl. die Übersicht bei Terhart, 2018). Vor diesem Hintergrund wurde nach einer längeren Vorbereitungszeit im Jahr 2016 die bundesweite *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* gestartet (Prenzel & Gräsel, 2015; Gehrman, 2018). In Absprache mit den 16 Bundesländern stellte der Bund für zehn Jahre maximal 500 Millionen Euro zur Verfügung. Als Ergebnis eines Ausschreibungsverfahrens werden seit 2016 an über 50 universitären Standorten der Lehrerbildung in Deutschland Projekte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durchgeführt. Viele dieser Projekte befassen sich zentral mit der besseren Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf den Umgang mit Schülerheterogenität, auf ein stärker förderorientiertes Unterrichten und auf inklusive Bildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], o.J.).

Die Westfälische Wilhelms-Universität Münster hat sich an dem Ausschreibungsverfahren beteiligt und war mit dem Projekt *Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung* erfolgreich (Universität Münster, o.J.). Auch in der zweiten Förderphase, die im Sommer 2019 begonnen hat, ist die Universität Münster weiter beteiligt. In der ersten Förderphase konnten durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zusätzlich etwa 60 neue, zeitlich befristete Stellen in vielen Fachdidaktiken und in den Bildungswissenschaften eingerichtet werden. Hierzu gehörte auch die Ersteinrichtung einer erziehungswissenschaftlichen Professur für Inklusive Bildung (zunächst durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung finanziert), denn dieser Schwerpunkt war bislang an der Universität Münster nicht vertreten.

Im Folgenden soll zunächst über einige allgemeine Erfahrungen bei der Umsetzung des Projekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster berichtet werden; dabei steht die erste Projektphase (2016–2019) im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Daran anschließend werden beispielhaft bisherige Ergeb-

1 Eine Kurzfassung dieses Beitrags ist erschienen in *begabt & exzellent* 47/2019.

2 Das Projekt „Dealing with Diversity – Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

nisse des Teilprojekts *Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum* vorgestellt. Ein kurzes Fazit schließt den Beitrag ab.

1. Dealing with Diversity – das Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster

Von den gegenwärtig ca. 45.000 Studierenden der Universität Münster studieren ca. 9.000 Personen mit dem Ziel, den Lehrerberuf zu ergreifen. Damit ist die Universität Münster einer der größten Lehrerbildungsstandorte in Deutschland. Abweichend von anderen großen Standorten der Lehrerbildung bietet die Universität Münster nicht den Studiengang für das Lehramt an Förderschulen an. Dies ist folgenreich für die aktuellen Bemühungen, die Idee und den inhaltlichen Schwerpunkt Inklusion in den Curricula zu verankern und hierbei auch die Möglichkeiten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zu nutzen.

Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster zum Thema *Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung* basiert auf der Annahme, dass die Lehrpersonen in den Schulen auf eine deutlich vergrößerte Heterogenität der Schülerschaft treffen werden (Fischer, 2014). Die allmähliche Umsetzung der Inklusion erhöht die diesbezüglichen Herausforderungen an die pädagogische Praxis (Trautmann & Wischer, 2011) und zudem auch die Qualifikationsanforderungen an die Lehrpersonen (Terhart, 2014). Leitende Idee des Münsteraner Projekts ist es, durch curriculare Maßnahmen in allen Teilen der Lehrerbildung das Themenfeld Heterogenität und Inklusion fest zu verankern, so dass für die Studierenden ein inhaltlicher Zusammenhang der diesbezüglichen Lehrinhalte in den Fächern, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften erfahrbar wird. Diese *wissensbezogene Grundlage* soll mit einer verstärkten und erweiterten, *reflektierten Praxiserfahrung* in Universität, Schule und Unterricht verbunden werden. Um diese Idee der reflektierten Praxiserfahrung auf der Basis einer breiteren Verankerung des Themas Heterogenität und Inklusion umzusetzen, wurden vier Teilprojekte definiert:

- Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum
- Lehr-Lern-Labore, Lernwerkstätten und Learning Center
- Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration
- Praxisprojekte in Kooperationsschulen.

2. „Jetzt geht es los!“, Anlaufprobleme

Ein derart umfangreiches und sehr viele Bereiche und Institutionen der Universität betreffendes Projekt, das darüber hinaus auch Schulen mit einbezieht, benötigt eine funktionierende Binnenstruktur. Die formal-institutionelle Leitung hatte und hat die Prorektorin für Lehre, Marianne Ravenstein, inne. Als fachlicher Koordi-

nator wurde Ewald Terhart gewählt; die Leitung erfolgte kooperativ. Es wurde eine Struktur aufgebaut, die drei Ebenen umfasste: Auf der oberen Ebene die Gruppe der Leiter*innen der vier Teilprojekte, die sich regelmäßig traf, um die Belange des gesamten Projekts zu erörtern, Entscheidungen zu fällen, Zwischenberichte zu erstellen und übergreifende Planungen vorzunehmen. An diesen Treffen wurden auch die Koordinatoren der vier Teilprojekte beteiligt. Auf einer Ebene darunter wurden regelmäßige Treffen der vier Teilprojekte durchgeführt, um die Belange des jeweiligen Teilprojekts zu regeln. Auf der unteren Ebene wurden schließlich die Einzelprojekte in den vier Teilprojekten durchgeführt (jeweils ein*e Hochschullehrende*r und ein*e Doktorand*in).

Eines der zentralen Probleme zu Beginn bildete die Rekrutierung geeigneter Personen, also der Koordinatorenstellen sowie auch der Doktorandenstellen in den Einzelprojekten. Da die Qualitätsoffensive Lehrerbildung bundesweit im gleichen Zeitraum anief, herrschte eine sehr große Nachfrage. Ebenso stellte sich bald heraus, dass es zwischen den einzelnen Projekten aufgrund von Wegbewerbungen etc. zu personellen Fluktuationen kam, die Neuausschreibungen erforderlich machten. Insgesamt führte dies bundesweit dazu, dass an den verschiedenen Standorten die bereitgestellten (Personal-)Mittel nur recht zögerlich abflossen. Trotz dieser Startschwierigkeiten konnte die Qualitätsoffensive Lehrerbildung starten und die Arbeit aufnehmen.

3. „Verstehen Sie, wie ich das meine?“, Verständigungsprobleme

Durch Projekte wie die Qualitätsoffensive Lehrerbildung werden die vielfältigen Beteiligten an der universitären Lehrerbildung stärker zur inhaltlichen Auseinandersetzung und Kooperation bei der gemeinsamen Aufgabe der Lehrerbildung angehalten, ja: gezwungen. Dies ist ein positiver Effekt solcher Projekte – zumindest kann sich das positiv auswirken. Zunächst aber zeigten sich bei beim Zusammentreffen der verschiedenen Akteure (die sich eigentlich schon immer hätten koordinieren sollen...) große Verständigungsschwierigkeiten und Differenzen. Dies betraf das Verständnis von Inklusion, das Verständnis der Aufgabe der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung, das Verständnis der Rolle von Praxiserfahrungen in der ersten Phase und danach sowie schließlich die Auswahl geeigneter Methoden, um spezielle und allgemeine Wirkungen des Projekts erfassen zu können.

Wie üblich ergaben sich immer wieder grundsätzliche Fragen (s.u.), die aber nicht vollständig ausdiskutiert (geschweige denn bündig abschließend beantwortet) werden konnten, da drängende pragmatische und organisatorische Probleme zu lösen und Auflagen zu erfüllen waren. Es ist ein häufig in solchen Großprojekten (an denen zahlreiche Disziplinen beteiligt sind) zu beobachtendes Phänomen, dass solche Grundlagenfragen als offene bestehen bleiben und die Projektarbeit im Einzelnen und insgesamt gleichwohl erfolgreich gestaltet werden kann.

4. „Ist das alles wirklich so wichtig – und was bringt es eigentlich?“, Wirkungsprobleme

Die Einzelprojekte waren unterschiedlich weit in ihren jeweiligen Fächern bzw. Fachdidaktiken verankert, dies gilt auch für die bildungswissenschaftlichen Projekte. Es brauchte eine gewisse Zeit, bis auf der Ebene der Universität die Existenz der Qualitätsoffensive Lehrerbildung LB insgesamt sowie auch die Teil- und Einzelprojekte in der institutionellen Verzweigkeit des Systems Lehrerbildung sichtbar und bemerkbar wurde. Im gesamten Macht- und Kommunikationsgefüge von großen Universitäten ist die Lehrerbildung zwar durchaus präsent, aber wird in manchen Bereichen leider immer noch als eine Art lästige Zusatzpflicht betrachtet. Treten dann bei Zieldebatten, Ressourcenverteilungen, Organisationsproblemen etc. Verständigungsschwierigkeiten auf, kann dies immer auch zum Anlass für Resignation und ‚exit‘ genommen werden. Grundsätzliche Zweifel an der tatsächlichen nachhaltigen Wirksamkeit von (punktuellen) Veränderungen in der universitären Lehrerbildung für die spätere Berufspraxis der Absolvent*innen kommen hinzu.

Ein weiteres Thema bildete die Beziehung der universitären Lehrerbildung zur anschließenden 2. Phase der Lehrerbildung, dem Vorbereitungsdienst, sowie der umliegenden Schullandschaft. Im universitären Zentrum für Lehrerbildung und v.a. mit Blick auf die Organisation des halbjährigen Praxissemesters in der Masterphase bestehen etablierte Kontakte. Um die Kooperation innerhalb der Qualitätsoffensive Lehrerbildung auf eine neue Grundlage zu stellen, wurde eine offizielle Kooperationsvereinbarung zwischen Universität und der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster geschlossen und Verfahren der Auswahl und Kontaktaufnahme zwischen Universität und Schulen verabredet. Die Erwartungen der Schulseite waren sehr stark auf praktisch nützliche und sichtbare Unterstützungen der Schulen und des Schulunterrichts gerichtet. Demgegenüber musste an manchen Stellen betont werden, dass die Qualitätsoffensive Lehrerbildung sich auf eine Reorganisation der universitären Erstausbildung bezieht und im Grunde erst langfristig, d. h. in Gestalt besser ausgebildeter Lehrkräfte eine Auswirkung auf die Schulwirklichkeit zustande kommen kann.

Ein Zwischenfazit in fünf Punkten:

- Die Veränderung etablierter Formen und Praktiken der Kultur der Lehrerbildung innerhalb einer Institution geschieht nur sehr langsam; sie erreicht auch nicht alle.
- Die Erziehungswissenschaft bzw. die Bildungswissenschaften sind nur ein (zwar vergleichsweise sichtbarer) Antreiber in diesem Prozess, bilden aber nicht den eigentlichen Kern des Geschehens (vgl. dazu Terhart, 2020).
- Die zentrale Rolle kommt demgegenüber den Fachdidaktiken und Fächern zu, da sie zusammen der zentrale Träger der Lehrerbildung sind: sowohl objektiv

aufgrund ihrer zentralen Position im Curriculum³ als auch subjektiv im Erleben der Lehramtsstudierenden.

- Fächer und Fachdidaktiken sind weiterhin auf der Suche nach einer gemeinsamen Rolle und Positionierung in diesem Prozess – manchmal in Kontrast zu den Bildungswissenschaften, manchmal in Kooperation.
- Dabei gilt nach wie vor: Alle Akteure haben letztlich eine gemeinsame Verantwortung für die gemeinsame Aufgabe der Lehrerbildung.

5. Erste Ergebnisse zur Ausgangslage der Lehrerbildung in Münster

Das Projekt *Dealing with Diversity* versucht unter zwei zentralen Zielsetzungen die Lehre am Hochschulstandort Münster zu innovieren. Anknüpfungspunkte sind die Themen Heterogenität, Diversity und Inklusion. Die angehenden Lehrpersonen sollen im Studium verstärkt Strategien erwerben, die Vielfalt von Schüler*innen zu erkennen und anzuerkennen sowie didaktische Perspektiven für einen Unterricht entwickeln lernen, in dem pädagogische Diagnose und individuelle Förderung umgesetzt werden können. Nicht zuletzt sollen mit den Studierenden strukturelle Fragen bearbeitet werden, die Inklusion als gesamtgesellschaftlicher Prozess zugrunde liegen. Zudem soll die Vielfalt der Studierenden stärker in der Lehrerbildung selbst Berücksichtigung finden. Diversity als Strategie wird damit doppelt bedeutsam: zum einen für die angehenden Lehrpersonen, zum anderen für die Lehrenden in der ersten Phase der Lehrerbildung (Rott, 2018a).

Um diese Ziele angemessen verfolgen zu können, wurde in drei Schritten die Ausgangslage in der Lehrerbildung vor Ort erfasst: Anhand einer schriftlichen Befragung von Lehrenden, anhand darauf aufbauenden vertiefenden Interviews mit Expert*innen und schließlich anhand einer Analyse der curricularen Vorgaben (Modulhandbücher) sowie der Vorlesungsverzeichnisse.

5.1 Fragebogen

Mittels Fragebogen wurden die Lehrenden unter anderem befragt, welchen Qualifizierungsbedarf im Themenfeld Inklusion und Heterogenität sie bei den Kolleg*innen in ihrem Fach erkennen (Kuhn, Rott, Fischer, Souvignier & Terhart, 2016). 103 Lehrende nahmen an der Befragung teil, davon 28 Personen aus den

3 Bei den 300 Leistungspunkte eines vollständigen Lehramtsstudiums fallen bundesweit 200 LP auf das Studium der Fächer und ihrer Fachdidaktiken. Die verbleibenden 100 LP fallen auf die Praxisphasen, den bildungswissenschaftlichen Studienanteil sowie die Bachelor- und Masterarbeit, wobei in den Praktika und v.a. bei der Bachelor- und Masterarbeit sehr häufig erneut fachbezogene bzw. fachdidaktische Themen zum Zuge kommen (vgl. Walm & Wittek, 2014; KMK, 2017).

Bildungswissenschaften (27,2%), 44 Personen aus den Fachdidaktiken (42,7%) und 26 Fachwissenschaftler*innen (25,2%), zudem fünf Personen, die keine Zuordnung angaben. Mit Blick auf die Ergebnisse ergibt sich bezogen auf den Qualifizierungsbedarf der Hochschullehrenden im Bereich des diagnostischen und förderbezogenen Wissens, dass es hier vor allem die Bereiche Migration, Kultur sowie Verhaltensausrägungen sind, zu denen die Lehrenden sich weiterführende Informationen wünsch. Hinzu kommen seitens der Fachwissenschaftler*innen Fragen zur kognitiven Lernausgangslage von Schüler*innen sowie zur Heterogenitätsdimension Sprache allgemein. Insbesondere die Heterogenitätsdimension Sprache ist es, zu der Informationen zu konkreten Umgangsstrategien eingefordert werden. In den Bereichen Diagnose und Förderung werden von den teilnehmenden Wissenschaftler*innen Informationen zur Konstruktion diagnostischer Fragestellungen sowie zur Entwicklung von Förderplänen und zur Planung lernzieldifferenter Unterrichts gewünscht.

5.2 Offene Interviews

Diese Informationen aus der Fragebogenstudie machten in einem zweiten Schritt eine zusätzliche Konkretisierung erforderlich, um Qualifizierungsangebote für Lehrende ausgestalten zu können. Hierzu wurden 28 Interviews mit Lehrenden auf dem Kontext Lehrerbildung durchgeführt. Mithilfe eines themenorientierten Leitfadens wurden die Interviews in Teams durchgeführt: ein*e Fachexpert*in führte die Interviews gemeinsam mit einem Fachfremden, um so einen möglichst breiten Blick auf die Thematik zu erhalten.

De Auswertung der Interviews machte deutlich, dass die Dozierenden zentrale Begriffe wie Inklusion, Heterogenität oder Diversity unterschiedlich verstehen und hierbei starke fachliche Prägungen sichtbar werden (s.o.). Die Lehrenden bilden dementsprechend in ihrer Lehre Schwerpunkte und bearbeiten einzelne Heterogenitätsdimensionen. Oftmals stellen die Lehrenden durch das Einbinden wissenschaftlicher Projekte oder schulischer Praxisphasen für die Studierenden einen konkreten Theorie-Praxis-Bezug her.

Bei den Lehrenden lässt sich keine klare Zielperspektive erkennen, wie sich die Fächer im Bereich Inklusion und Heterogenität aufstellen sollen; die Ansprüche gehen hier weit auseinander. Deutlich wird, dass sich die Lehrenden kritisch mit dem Inklusionsbegriff auseinandersetzen und Diskussionen zum engen und weiten Inklusionsbegriff geführt werden, die einen starken Einfluss auf die universitäre Lehre haben können. Perspektivisch wünschen sich die Lehrenden eine stärkere Verschränkung der Zusammenarbeit über die Grenzen der eigenen Profession hinaus, gleichzeitig fordern sie aber auch Klärungen in den eigenen Fachkontexten ein.

Im Zusammenspiel der Ergebnisse der beiden Befragungen zeigt sich (Kuhn et al., 2016), dass die Auseinandersetzung über das Verständnis zentraler Begriffe von

großer Bedeutung ist. Der Austausch über die eigenen Fachgrenzen hinaus wird als wichtig erachtet und die Qualitätsoffensive Lehrerbildung wird als ein Forum verstanden, das einen entsprechenden Rahmen für diesen Austausch ermöglichen kann. Neben den eher grundlagentheoretischen Themen sind es aber letztlich die konkreten Handlungsfelder, in denen die Lehrenden Handlungsbedarf erkennen. Dies betrifft vor allem einzelne Heterogenitätsdimensionen wie beispielsweise Sprache (Deutsch als Zweitsprache, Bildungssprache), Kultur oder Formen von Beeinträchtigungen. Neben dem Wissen über diese Dimensionen sind es Wünsche nach konkreten hochschuldidaktischen Anregungen, die von den Lehrenden eingefordert werden.

5.3 Modulhandbücher und Vorlesungsverzeichnisse

Neben den Selbstauskünften (Fragebögen, Interviews) der Lehrenden wurde mit der Analyse der Modulhandbücher und der Vorlesungsverzeichnisse das konkrete Lehrangebot untersucht, das für die Studierenden bereitgestellt wird. Zu diesem Zweck wurde ein gemeinsames Kategoriensystem entwickelt, um die Modulhandbücher durch fachkundige Projektbeteiligte analysieren zu können. Auf Grundlage von 42 Dokumenten aus den Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften wurde eine entsprechende Untersuchung vorgenommen, wobei 616 Codes gesetzt wurden.

In den Modulhandbüchern sind diejenigen Aspekte am häufigsten genannt, die sich der pädagogischen Diagnostik (75 Nennungen) zuordnen lassen sowie die Heterogenitätsdimension Kultur (51 Nennungen) und die Reflexion des Handelns der Lehrpersonen im Umgang mit schulischer Heterogenität (42 Nennungen). Tiefergehend wurde durch die Dokumentenanalyse der Vorlesungsverzeichnisse des Sommersemesters 2015 und des Wintersemesters 2015–16 das Lehrangebot untersucht. Hierzu wurde das gemeinsam entwickelte Kategoriensystem aufgegriffen und die Analyse wiederum durch fachkundige Projektbeteiligte vorgenommen. Als Grundlage dienten 54 Dokumente, in denen 1612 Codes gesetzt werden konnten. Hierbei machten die Nennungen in den Bildungswissenschaften mit 1154 Codings gegenüber 458 Codings in den beteiligten Unterrichtsfächern den Großteil der Setzungen aus. Die allgemeine Thematisierung von Heterogenität (350 Codings) war dabei am stärksten ausgeprägt, Aspekte der Individuellen Förderung (Fokus auf Didaktik, spezielle Förderkonzepte) und Pädagogische Diagnostik (Lernvoraussetzungen, Leistungsmessung, Diagnoseverfahren) wurden ebenfalls häufig in den Daten identifiziert. Deutlich wird, dass in den Veranstaltungen oftmals Einzelkomplexe bearbeitet werden, etwa eine Heterogenitätsdimension als Schwerpunkt. Dieser Befund deckt sich mit den Erhebungen aus den Befragungen. Im Vergleich zwischen den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften wird deutlich, dass die Fachdidaktiken deutlich stärker Fokussierungen vornehmen und Schwerpunkte setzen, wohingegen die Bildungswissenschaften häufig breiter ansetzen. Deutlich

wird auch, dass bestimmte Heterogenitätsdimensionen partiell keine Beachtung finden, etwa die Beschäftigung mit Genderfragen in den Bildungswissenschaften.

In den bisher durchgeführten Angeboten für Lehrende wurden viele Aspekte bereits berücksichtigt. Durch Workshops und Vorträge wurden den Lehrenden Informationen und Lernanlässe zu den Themen Flucht in der Schule, Erfassung von Einstellungen und Haltungen, sprachensible Beratungsperspektiven oder hochschuldidaktische Methoden zur Verfügung gestellt. Parallel zu diesen Angeboten werden vielfältige innovative Lehrkonzepte entwickelt.

6. Einblicke in innovative Lehr-Lern-Angebote

6.1 Veranstaltungskonzepte

Die neu entwickelten Veranstaltungskonzepte wurden in das reguläre Curriculum eingebunden. Die Spannbreite der Maßnahmen ist dabei vergleichsweise groß und umfasst Lehre in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften. Die Angebote sind ausdifferenziert und greifen grundsätzliche Fragen ebenso auf wie spezifische bzw. vertiefende Aspekte. Verdeutlichen lässt sich dies etwa an den Angeboten aus der Erziehungswissenschaft. Mit der Ringvorlesung *Diagnosebasierte Individuelle Förderung – Ansätze zum Umgang mit schulischer Diversität* werden Studierende im Masterstudium angesprochen. In dieser Ringvorlesung setzen sie sich mit grundlegenden Fragen zur Diagnose und Förderung auseinander, beschäftigen sich mit unterschiedlichen didaktischen, aber auch forschungspraktischen Traditionen und Entwicklungen und bearbeiten einzelne Heterogenitätsdimensionen, die durch die Anbindung an eine Fachdidaktik dann noch konkretisiert werden (etwa Sprachsensibilität am Beispiel des Geschichtsunterrichts; Teaching Gender im Sportunterricht).

Im Seminar *Professionelle Lerngemeinschaften als Konzept der Lehrerkooperation* (Feldmann & Rott, 2018) erfahren Studierende, wie kooperierende Strukturen in pädagogischen Situationen ausgestaltet werden können. Neben diesen praktischen Erfahrungen werden die Konzepte zur Kooperation im Seminar selbst erarbeitet. In einem Seminar zum Berufsfeldpraktikum, einer Praxisphase, in denen die Studierenden außerhalb der Schule Praxiserfahrungen sammeln sollen, werden Aspekte des außerschulischen Lernens unter dem thematischen Schirm zum Umgang mit Heterogenität gestellt. In einem weiteren Angebot können sich die Studierenden mit der Idee der potenzialorientierten Förderung geflüchteter Schüler*innen beschäftigen (Rott, 2018c; weitere Informationen und Beispiele werden in Rott, Zeuch et al. in diesem Band vorgestellt, ausführliche Beschreibungen verschiedener Seminarkonzepte finden sich in Rott, Zeuch, Fischer, Souvignier & Terhart, 2018).

6.2 Thematische Stränge

Das Element Thematische Stränge findet sich in der Didaktik der Biologie (Düsing, Gresch & Hammann, 2018) und der Beruflichen Bildung (Bylinski, Austermann & Wiegelmann, 2018). Hier werden strukturelle Lehrkonzept zum Themenkomplex Heterogenität und Inklusion entwickelt, die nicht additiv zum bisherigen Lehrangebot neu entstehen, sondern in die Strukturen als roter Faden integriert werden. Somit sind es weniger Einzelveranstaltungen, die von Studierenden gewählt werden können, sondern Bausteine, die im gesamten Studium immer wieder auftauchen. Ähnlich angelegt ist eine Maßnahme aus der Psychologie (Schöll & Dutke, 2018), die die Metakognition als Thema in den Mittelpunkt stellt. Anhand von Aufgaben wird Metakognition in Veranstaltungen bearbeitet und begleitet zum eigentlichen Seminarthema in die Lehre eingebunden. Die Fragen von Metakognition und Reflexion lassen sich auf andere Seminarformate übertragen und entsprechend integrieren.

6.3 Einzelelemente

Dieser dritte Komplex beinhaltet Elemente von besonderer hochschuldidaktischer Relevanz, die sich, wie z. B. der Strang der Metakognition, auf verschiedene Formate übertragen lassen. Reflexive Schreibenlässe ausgehend von Zitaten aus Forschungsberichten, Kinder- und Jugendliteratur oder auch aus Reflexionen von Schüler*innen, Lehrpersonen oder Studierenden regen die Studierenden dazu an, sich intensiv mit den eigenen Erfahrungen und Gedanken auseinanderzusetzen (Rott, 2018b). Ziel ist hier weniger das akademische Schreiben als das autobiografische, also das Schreiben zum Selbst. Diese Formate ermöglichen es auch in großen Lehrveranstaltungen, etwa Vorlesungen, aktivierende Arbeitsformen zu integrieren und den Austausch zwischen den Studierenden, aber auch mit den Lehrenden, zu befördern. Ein weiteres Element sind Exkursionen und weitere Ideen der offenen Hochschule, etwa durch das Einbinden von außeruniversitären Expert*innen in der Lehre. Ähnlich wie für die Schule gefordert ist es auch die Hochschule, die durch Öffnungsbestrebungen Themen weiter und vertiefender bearbeiten kann. Der Austausch mit Professionellen steht hier im besonderen Fokus.

7. Ein Fazit in fünf Punkten

- Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung hat insgesamt die Rolle der Lehrerbildung in den Universitäten gestärkt – und zugleich hohe Erwartungen geweckt. Insofern wird zentral werden, wer wann wie welche ihrer möglichen Effekte wie bewertet, und welche Schlüsse daraus gezogen werden!

- Die Kooperation der verschiedenen Träger und Fächer der Lehrerbildung in den Universitäten ist verbessert worden, hat aber auch Probleme deutlich werden lassen. Das verweist auf eine allgemeine, hochschulweite Entwicklung: Die Fächerstruktur der Universität (Stichwort: Disziplinen) gerät zunehmend in einen Widerspruch zu der wachsenden Zahl der aus mehreren Fächern und Fachanteilen interdisziplinär zusammengesetzten Studiengängen (Stichwort: Professionen).
- Die Veränderungen in der Praxis der universitären Lehre und des akademischen Prüfens brauchen eine sehr lange Zeit – insbesondere mit Blick auf die Themen Diversity und Inklusion. Dies ist nicht ungewöhnlich, denn am Ende ist Inklusion eine gesamtgesellschaftliche und kulturelle Aufgabe.
- Entscheidend wird es sein, die positiven Effekte und Auswirkungen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung über die Projektlaufzeit hinaus zu stabilisieren – hierfür müssen in den Universitäten Ressourcen mobilisiert und stabil gehalten werden.
- Die aufgrund des punktuellen aktuellen Lehrkräftemangels notwendige Einstellung von (noch) nicht voll qualifizierten Seiteneinsteiger*innen etc. sabotiert kurzfristig alle langfristig angelegten systematischen Bemühungen um eine strukturelle und nachhaltige Verbesserung der Situation in der Lehrerbildung.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (o.J.). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Abgerufen von <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/> [19.03.2019].
- Bylinski, U., Austermann, N. & Wiegelmann, M. (2018). Entwicklung von inklusionsorientierten Curricula im beruflichen Lehramtsstudium. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 159–174). Münster: Waxmann.
- Düsing, K., Gresch, H. & Hammann, M. (2018). Diversitätssensibler Biologieunterricht – Veränderungen im Lehramtsstudium zur Vorbereitung auf das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 127–140). Münster: Waxmann.
- Feldmann, J. & Rott, D. (2018). *Kooperative und diagnostische Kompetenzen schärfen: Zwei erziehungswissenschaftliche Konzepte zur Kooperation von Lehrkräften und der Entwicklung von Beobachtungskompetenzen*. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 189–217). Münster: Waxmann.
- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Gehrmann, A. (2018). Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18, 9–22.
- Kuhn, J.-T., Rott, D., Fischer, C., Souvignier, E. & Terhart, E. (2016). *Befragung zum Qualifizierungsbedarf der WWU-Lehrenden im Bereich „Heterogenität“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Unveröffentlichter Ergebnisbericht. Münster.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Sachstand in der Lehrerbildung*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07__Sachstand_LB_o_EW.pdf [14.11.2019].
- Prenzel, M. & Gräsel, C. (2015). Der Startschuss ist gefallen. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung läuft. *Schulverwaltung spezial*, 5, 4–7.
- Rott, D. (2018a). *Diversity als Anhaltspunkt für die Hochschullehre. Fragen zu Gestaltungsmöglichkeiten in der Lehrer*innenbildung*. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 29–40). Münster: Waxmann.
- Rott, D. (2018b). Reflexives Schreiben zu herkunftsbezogenen Vorurteilen im Unterricht. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 1(1), 33–44. DOI: 10.4119/UNIBI/hlz-98
- Rott, D. (2018c). Fluchterfahrung – Begabung erfahren. Potenzialorientierter Umgang mit geflüchteten Schülerinnen und Schülern. *begabt & exzellent. Zeitschrift für Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 45(1), 47.
- Rott, D., Zeuch, N., Fischer, C., Souvignier, E. & Terhart, E. (Hrsg.) (2018). *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster: Waxmann.
- Schöll, E. & Dutke, S. (2018). Metakognition in Lernprozessen als Facette von Heterogenität. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 175–188). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. *Die deutsche Schule*, 106(4), 300–323.
- Terhart, E. (2018). *Die Lehrerbildung und ihre Reform: Stand, Probleme, Perspektiven*. In G. Bellenberg, H. Feldman, C. Matthiesson & M. Vanderbeke (Hrsg.), *Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 15–25). Bochum: Projektverlag.
- Terhart, E. (2020). Erziehungswissenschaft. In C. Cramer, M. Drahm, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung. Neuauflage*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck).
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Universität Münster (o.J.). *Dealing with Diversity*. Über das Projekt. Abgerufen von <https://www.uni-muenster.de/QLB-DwD/ueberdasprojekt/index.html> [19.03.2019].
- Walm, M. & Wittek, D. (2014). *Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahre 2014 – eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern* (2. Auflage). Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung.

David Rott, Nina Zeuch, Timo Dexel, Franziska Duensing-Knop, Stephan Dutke, Julia Feldmann, Christina Gippert, Manfred Holodynski, Philip Hörter, Nils Neuber, Eva Schöll und Martin Stein

Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Impulse zur Qualifizierung angehender Lehrpersonen im Kontext von Inklusion und Heterogenität¹

Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung als bundesweite Initiative unterstützt seit 2016 an gut 50 Standorten Entwicklungsvorhaben in der Lehrerbildung mit 500 Millionen Euro über einen Zeitraum von zehn Jahren (BMBF, 2018). Ein zentrales Anliegen vieler Projekte innerhalb der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist, Studierende stärker als bisher auf Fragen von Heterogenität und Inklusion in Schule und Unterricht zu professionalisieren.

Hierauf zielt auch das Projekt *Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung* der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Westfälische Wilhelms-Universität Münster, o.J.) ab. Im Zusammenschluss zwischen Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften wurden vier Teilprojekte etabliert (siehe Abb. 1), in denen curriculare und strukturelle Maßnahmen entwickelt, erprobt und implementiert werden sollen:

- Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum
- Lehr-Lern-Labore, Lernwerkstätten und Learning Center
- Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration
- Praxisprojekte in Kooperationsschulen.

In diesem Beitrag werden vor allem Einblicke in Einzelprojekte des Teilprojektes *Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum* gegeben, die durch einen Beitrag aus dem Teilprojekt *Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration* ergänzt werden. Zu den zentralen Zielen des Teilprojektes *Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum* gehört die Entwicklung innovativer Lehrformate in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, die Bereitstellung von Materialien und die Übertragung geeigneter Angebote auf andere fachliche Hintergründe.

In einem ersten Zugriff zeigen Nina Zeuch und David Rott erste Evaluationsergebnisse der Begleitforschung auf. Daran anschließend werden anhand verschiedener Einzelprojekte vertiefende Einblicke in die Ausgestaltung hochschuldidaktischer Angebote für angehende Lehrpersonen ermöglicht.

1 Das Projekt „Dealing with Diversity – Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Dealing with Diversity.

Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung

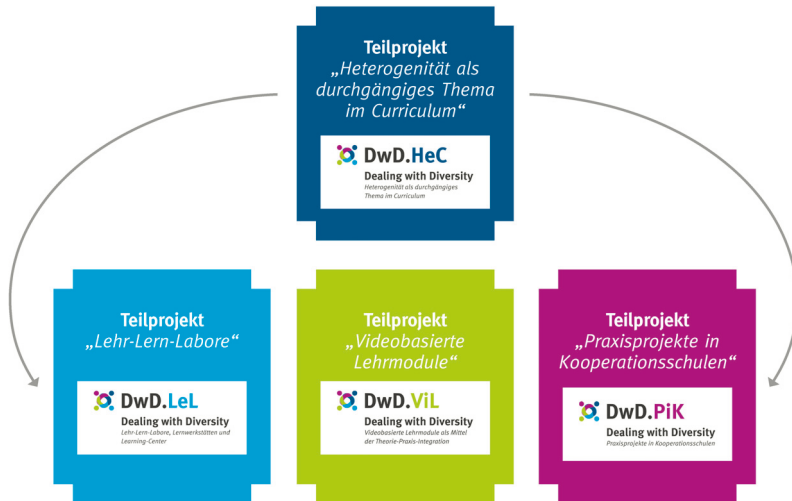


Abbildung 1: Dealing with Diversity an der Universität Münster (Squirrel Graphics).

Eva Schöll und Stephan Dutke gehen in ihrem Beitrag *Von der Reflexion zur Steuerung von Lernprozessen: Metakognition in Lernprozessen als Facette von Heterogenität* auf die Möglichkeiten ein, wie Studierende anhand des Themas Metakognition ihre metakognitiven Fähigkeiten ausbauen können. Julia Feldmann beschreibt in *Professionelle Lerngemeinschaften als Konzept der Lehrerverkooperation*, wie Kooperationsstrukturen bereits im Lehramtsstudium angebahnt werden können, die in der späteren professionellen Praxis als Gelingensbedingungen inklusiver Unterrichtsstrukturen gelten. Der Mathematikdidaktiker Timo Dixel geht im Anschluss der Frage nach, wie die Partizipation von Studierenden in Seminarkontexten umgesetzt werden kann. Franziska Duensing-Knop und Nils Neuber berichten in ihrem Beitrag *Von der Aufgabe, eine Haltung zu entwickeln* von Perspektiven, wie angehende Lehrpersonen inklusive Haltungen entwickeln können. Den Abschluss des Beitrags setzen Christina Gippert und Philip Hörter gemeinsam mit Martin Stein und Manfred Holodynski aus dem Teilprojekt *Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration*. Sie zeigen in ihrem Text *Klassenführung und Lehr-Lern-Kultur im Anfangsunterricht Mathematik*, wie Studierende sich anhand von authentischem Videomaterial diskursiv mit Fragen der Klassenführung sowie der Gestaltung einer kognitiv aktivierenden Lehr-Lern-Kultur beschäftigen können.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018). *Eine Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Erste Ergebnisse aus Forschung und Praxis*. Abgerufen von https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Zwischenbilanz_Qualitaetsoffene_Lehrerbildung.pdf [28.03.2019].
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster (o.J.). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung*. Abgerufen von <https://www.uni-muenster.de/QLB-DwD/ueberdasprojekt/index.html> [28.03.2019].

Nina Zeuch und David Rott

Heterogenität in der universitären Lehrer*innenbildung

Zwischenergebnisse aus dem Teilprojekt *Curriculare Maßnahmen* der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der WWU Münster

1. Hintergrund

Der Begriff Heterogenität weist je nach fachlichem Kontext unterschiedliche Akzentuierungen und Definitionen auf. Dabei lassen sich viele Facetten von Heterogenität feststellen, von denen hier nur einige wenige genannt werden sollen (nach Gastager & Schwetz, 2014; Sturm, 2013; Walgenbach, 2014): Kognitive und affektive Lernausgangslage, soziale Unterschiede, Sprache, Kultur, Migration, Verhalten, Geschlecht. Lehrkräfte sehen sich im schulischen Alltag mit einer Vielzahl von heterogenen Merkmalsausprägungen einzeln und in Kombination miteinander gegenüber, die es bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen je nach Bedeutsamkeit für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen gilt. Dass es einen Bedarf hinsichtlich der Qualifikation zum konstruktiven Umgang mit Heterogenität von Lehrkräften gibt, zeigt sich auch in der vielfachen Forderung nach Lehrangeboten im Kontext von Heterogenität und Inklusion zur Unterstützung der Professionalisierung Lehramtsstudierender (Häcker & Walm, 2015) im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs (Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017; HRK & KMK, 2015). Das Teilprojekt *Curriculare Maßnahmen* widmet sich vorrangig der Entwicklung und Erprobung von entsprechenden Lehrangeboten. Die Ausrichtung des Teilprojekts und erste Evaluationsergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

2. Teilprojekt Curriculare Maßnahmen: Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum

Im Teilprojekt *Curriculare Maßnahmen* werden innovative Lehrformate im Kontext von Umgang mit und Nutzung von Heterogenität entwickelt, erprobt, evaluiert und dokumentiert. Ein Ziel ist die Übertragung sich als wirksam erweisender Elemente auf andere Lehrangebote. Gleichzeitig werden im Teilprojekt die Bedarfe und Einschätzungen von Lehrenden zum heterogenitätsbezogenen Lehrangebot im Rahmen der Lehrkräftebildung an der WWU erhoben, um künftig Lücken im Angebot besser schließen zu können.

Die Lehrformate, Erkenntnisse zu Bedarfen und Möglichkeiten und die Berücksichtigung von möglichst vielen beteiligten Akteurinnen und Akteuren sollen schließlich auch in dem Zertifikat *Dealing with Diversity* münden, in dem Lehramtsstudierende besondere Qualifikationen im Themenfeld Heterogenität

erwerben können. Weitere geplante und teilweise realisierte Produkte im Teilprojekt sind Bibliographien zu grundständiger, fachspezifischer und bildungswissenschaftlicher Literatur zu Heterogenität, Workshops für Lehrende und Studierende zu ausgewählten Dimensionen von Heterogenität und Lehrmethoden sowie Austauschplattformen für Lehrende, beispielsweise in Kolloquien oder Workshops.

Die wissenschaftliche Begleitung dieser Prozesse und Produkte besteht unter anderem in der Dokumentation der Ausgangslage in Form von Bedarfen und Angebotsanalysen sowie in der formativen Evaluation der erprobten Lehrformate. Die Methoden und Ergebnisse werden in den nächsten beiden Abschnitten näher erläutert.

2.1 Evaluationsansätze und Methoden

In diesem Beitrag liegt der Fokus auf ersten Ergebnissen aus der teilprojektübergreifenden Evaluation bezogen auf die Entwicklung der Studierenden.² Über schriftliche Befragungen der Lehramtsstudierenden zu Beginn und Ende einzelner Lehrveranstaltungen werden mögliche Veränderungen hinsichtlich Einstellungen (kognitiv, affektiv, allgemeine Haltung) und Selbstwirksamkeit (in den Bereichen Diagnostik, Förderung, Evaluation) bezüglich Heterogenität sichtbar gemacht. Zum Einsatz kommt hier die Münstersche Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsskala für Heterogenität (MESS-H; www.uni-muenster.de/QLB-DwD/ueberdasprojekt/evaluation). Es handelt sich um ein Prä-Post-Experimental-Kontrollgruppendesign, wobei Lehrveranstaltungen im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* der Experimental- und hinsichtlich grundsätzlicher Merkmale wie Fach, Themengebiet etc. vergleichbare Lehrveranstaltungen außerhalb der Maßnahme der Kontrollgruppe zugeordnet werden. Die Stichprobe bestand aus 268 Personen (75 % weiblich, 22–28 Jahre alt, 26 % Bachelor- und 74 % Masterstudierende) im Sommer- und 288 Personen (71 % weiblich, 22–29 Jahre alt, 18 % Bachelor- und 82 % Masterstudierende) im Wintersemester.

2.2 Ergebnisse

Bei der quantitativen formativen Evaluation mit der MESS-H lassen sich in Varianzanalysen mit Messwiederholung positivere Entwicklungen im Verlauf eines Semesters bei der Experimentalgruppe in den Subfacetten „Selbstwirksamkeit in Bezug auf Förderung“ (signifikanter Interaktionseffekt Zeit x Gruppe, $F(1, 502) =$

2 Die Ergebnisse zur Ausgangslage in der Lehrerbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und die Ergebnisse zu den Qualifizierungsanforderungen der Lehrenden finden Sie im Beitrag von David Rott und Ewald Terhart, *Diversity als Impuls für die Lehrerbildung. Einblicke in das Projekt der Universität Münster zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung* in diesem Band.

4.32, $p < .05$) und „kognitive Einstellungen“ (signifikanter Interaktionseffekt Zeit x Gruppe, $F(1, 505) = 4.77, p < .05$) gegenüber der Kontrollgruppe feststellen. Bei der Subfacette „affektive Einstellungen“ (signifikanter Interaktionseffekt Zeit x Gruppe, $F(1, 531) = 5.00, p < .05$) weist allerdings die Kontrollgruppe eine stärker positive Entwicklung als die Experimentalgruppe auf.

3. Diskussion und Ausblick

Im Teilprojekt *Curriculare Maßnahmen* wurde durch schriftliche Befragungen mit dem Instrument MESS-H die Entwicklung der Studierenden im Verlauf eines Semesters in heterogenitätsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitsfacetten erhoben.

Die neuen Lehrkonzepte zeigen in der ersten Erprobung hinsichtlich Selbstwirksamkeit positive und hinsichtlich Einstellungen uneindeutige Effekte. Die Tendenz ist aufsteigend, d.h. es sind ggf. bei weiterem Einsatz größere Effekte möglich. Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass Studierende mit heterogenitätsbezogenen Veranstaltungen eine klarere Vorstellung von Heterogenität und ihrer Haltung dazu bekommen und auch Handlungsempfehlungen erhalten, gleichzeitig aber auch die Herausforderungen durch Heterogenität stärker wahrnehmen.

Vermutlich wird die Kompetenzentwicklung der Studierenden insgesamt davon profitieren, wenn die Lehrinhalte und -formate noch besser aufeinander abgestimmt werden und Heterogenität in einem durchgehenden Curriculum fest verankert ist. Wünschenswert ist eine intensive Zusammenarbeit zwischen den an der Lehrkräftebildung beteiligten Fächern, nicht nur hinsichtlich des Themas Heterogenität.

Das in der Evaluation verwendete Instrument MESS-H bildet nur einen Bruchteil möglicher Untersuchungs- und Zielbereiche ab, da es aufgrund seines Einsatzes in allen Teil- und Einzelprojekten notwendigerweise sehr allgemein gehalten ist und auf zwei Kernbereiche abzielt, die sich als besonders bedeutsam für die Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Heterogenität/Inklusion erwiesen haben, z.B. bezüglich Lehrkräftehandeln und Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern (Baumert & Kunter, 2006; Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011) oder bezüglich Unterrichtsgestaltung und angemessenen Umgangs mit Unterrichtsstörungen (Bosse & Spörer, 2014; Wilbert, Urton & Grubert, 2016). Auch handelt es sich lediglich um Selbstberichte und die Seminarkonzepte im Teilprojekt adressieren die im Fragebogen thematisierten Inhalte nur bedingt, oft stehen andere Ziele im Fokus. Dennoch ist bemerkenswert, dass sich Effekte für die Experimentalgruppe feststellen lassen.

Im weiteren Projektverlauf soll mindestens die quantitative Evaluation fortgeführt werden, um langfristige Effekte sichtbar zu machen. Ggf. zeigen sich klarere Änderungen von Einstellungen erst im Verlauf von zunehmend heterogenitäts-

sensiblen Lehrangeboten im Lehramtsstudium. Das geplante Zertifikat kann dabei einen wichtigen Beitrag leisten, das Lehrangebot transparent zu machen und besser aufeinander abzustimmen und zu vernetzen, um Studierenden über wiederkehrende Begriffe und Konzepte ein integriertes Verständnis von Heterogenität und den Erwerb entsprechender Kenntnisse zum Umgang mit Heterogenität zu ermöglichen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 279–299.
- Gastager, A. & Schwetz, H. (2014). Heterogenität als Entwicklungsaufgabe der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Theoretische Polarisierungen und empirische Aspekte. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitingner (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern – Perspektiven, Befunde, konzeptionelle Ansätze* (S. 63–80). Kassel: Kassel University Press.
- Häcker, T., Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 81–89. DOI: <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21071>
- HRK & KMK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [13.11.2017].
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Reinhardt.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In J. Baumert, W. Blum, M. Kunter & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Leverkusen: Budrich. DOI: https://doi.org/10.30965/9783657778379_004
- Wilbert, J., Urton, K. & Grubert, J. (2016). Entwicklung eines Verfahrens zur Messung des inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeitserlebens im schulischen Kontext. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 289–302.

Eva Schöll und Stephan Dutke

Von der Reflexion zur Steuerung von Lernprozessen:

Metakognition in Lernprozessen als Facette von Heterogenität

1. Reflexion und Metakognition

Entwicklung von Reflexionsfähigkeit ist ein zentrales Lernziel für Lehramtsstudierende. Dabei wird das Reflektieren von altem und neuem Wissen sowohl als eine zu erwerbende Kompetenz als auch als eine didaktische Methode verstanden, um Inhalte zu vermitteln (KMK, 2014). Auch in den Bildungsstandards für die allgemeinbildenden Schulen in Deutschland ist Reflexionsfähigkeit als zentrales Ziel genannt (KMK, 2003, 2004, 2012). Kein Zweifel: Reflexionsfähigkeit ist in unserem Bildungssystem positiv bewertet und ihr Erwerb erwünscht.

Vielleicht gerade weil dieser Begriff so weit verbreitet ist, stellt es eine Herausforderung dar, sich ihm wissenschaftlich zu nähern. Selbst wenn er auf den Gebrauch im Bildungskontext eingegrenzt wird, gibt es aus den Perspektiven verschiedener Fachdisziplinen unterschiedliche Fokussierungen. Allgemein erläutert der Duden ‚Reflexion‘ mit der bildungssprachlichen Bedeutung als „Nachdenken; Überlegung, prüfende Betrachtung“ (Dudenredaktion, o. J.). Häcker (2017) schreibt zu Reflexion: „Als ‚Wissen des Wissens‘ oder als ‚Denken des Denkens‘ ist Reflexion immer schon ein Denken der zweiten Stufe“ (S. 24). Damit werden die Ähnlichkeiten zum psychologischen Konstrukt der Metakognition deutlich. Denn nach Hasselhorn und Labuhn (2008) sind Metakognitionen Denkprozesse, bei denen „kognitive Zustände oder Funktionen die Objekte sind, über die reflektiert wird“ (S. 28). Damit wird zwischen zwei Ebenen des Denkens unterschieden. Diese Unterscheidung greifen u. a. Nelson und Narens (1990, 1994) in ihrem Modell zur Metakognition auf, in dem sie eine Objektebene (der Informationsverarbeitung) von einer Metaebene unterscheiden. Diese beiden Ebenen seien durch Prozesse des Informationsaustausches verbunden. Dabei werden bei der Überwachung eigener Denkprozesse (Monitoring) Informationen über den Zustand der Objektebene an die Metaebene geleitet, während bei der Steuerung eigener Denkprozesse (Regulation) Instruktionen von der Meta- an die Objektebene gerichtet werden. Metakognition umfasst hier aber nicht nur diese Prozesskomponenten, sondern auch Wissenskomponenten – Wissen der Person über ihre eigenen Denkprozesse (z. B. Flavell, 1979). Prozess- und Wissenskomponenten stehen im Wechselspiel, da einerseits beispielsweise für die Überwachung metakognitives Wissen benötigt wird, andererseits dadurch auch Wissen neu entsteht bzw. modifiziert wird. Damit ermöglicht das Konstrukt der Metakognition die Spezifikation unterschiedlicher Komponenten (Wissen vs. Prozesse) sowie unterschiedlicher Funktionen (Überwachung vs. Regulation von Prozessen).

Der Übergang von einem allgemeinen Begriff der Reflexion auf den psychologischen Begriff der Metakognition ist vor allem hilfreich, wenn er auf Lernprozesse bezogen wird. Dies bietet die Möglichkeit, auf theoretische Konzepte und Forschungsergebnisse beispielsweise aus den Bereichen des Lernens und der Kognition, der Selbstregulation von Lernprozessen oder der Selbstkonzeptentwicklung zurückgreifen zu können. Da diese und verwandte Konstrukte in der psychologischen Forschung deskriptiv-explanativ verwendet werden, geht einerseits zwar der normative Anspruch von Reflexion (z. B. Häcker, 2017) verloren, andererseits bietet dies die Chance, weniger wertgeladene, sondern eher funktionsorientierte Lehr-Lernkonzepte zu entwickeln. Dass zielgerichtete metakognitive Prozesse Lernen unterstützen, zeigte u. a. eine Metastudie von Wang, Haertel und Walberg (1990). Auch konnte gezeigt werden, dass die Überwachung von Lernprozessen eine zentrale Grundlage für die Steuerung von Lernaktivitäten darstellt (z. B. Koriati, Ma'ayan & Nussinson, 2006), hilft, Lernstrategien planvoll einzusetzen (z. B. Karpicke, Butler & Roediger, 2009) und Lernressourcen angemessen zu berücksichtigen (z. B. Efklides, 2011).

In der Betrachtung metakognitiver Überwachungs- und Steuerungsprozesse können sowohl inter- als auch intraindividuelle Unterschiede auftreten. Denn einerseits sind metakognitive Fähigkeiten und metakognitives Wissen erlernbar (Schneider & Pressley, 1997) und domänenübergreifend einsetzbar (Schraw & Nietfeld, 1998; Veenman & Verheij, 2003). Damit können sich interindividuelle Unterschiede entwickeln und zeigen. Andererseits sind metakognitive Fähigkeiten und metakognitives Wissen variabel, indem sie situations- und materialspezifisch angepasst werden und von den momentan verfügbaren Ressourcen der Lernenden abhängen (z. B. Glaser, Schauble, Raghavan & Zeitz, 1992; Kelemen, Frost & Weaver, 2000). Damit können intraindividuelle Unterschiede entstehen und beobachtbar werden. Als Träger intra- und interindividueller Variabilität bilden metakognitive Konstrukte also eine Facette der Heterogenität von Lernenden ab.

Zusammengefasst ist das Konstrukt der Metakognition deshalb ein relevanter Lerngegenstand für künftige Lehrer*innen. Aber wie kann dieses Konstrukt in der Lehrer*innenbildung behandelt werden? Hierfür wurde ein Lehrkonzept entworfen, das als ein Seminarrahmenkonzept mit bereits bestehenden Seminarkernen³ kombiniert werden kann. Es soll also keine etablierten Themen der Lehrer*innenbildung verdrängen, sondern sie um die Beachtung metakognitiver Erfahrungen und Wissen ergänzen. Eine zentrale Idee besteht darin, die Heterogenität hinsichtlich metakognitiver Fähigkeiten und metakognitiven Wissens zwischen den Studierenden im Kontext ihres eigenen Lernens im Seminar sichtbar zu machen. Auf dieser Grundlage können Studierende an der Frage arbeiten, wie sie selbst als künftige Lehrkräfte die Heterogenität innerhalb ihrer Schüler*innen aufnehmen könnten. Ein solches Vorgehen ist psychologisch gut begründet und

3 Im Folgenden wird zwischen dem neu entwickelten Rahmenkonzept als Seminarrahmen und den damit verknüpften, bereits bestehenden Seminaren als Seminarkern unterschieden.

trägt gleichzeitig der politischen Empfehlung der Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz Rechnung („Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“; KMK/HRK, 2015), reflexive Formate als didaktische Methode in Veranstaltungen zu nutzen. Im folgenden Abschnitt wird ein Teil des entwickelten Lehrkonzepts erläutert. Für eine detailliertere Beschreibung wird auf Schöll und Dutke (2018) verwiesen.

2. Ein Seminarrahmenkonzept

Dem Seminarrahmenkonzept liegt ein Modell zugrunde, das Lernprozesse als Handlungen versteht und dementsprechend vier Phasen unterscheidet: Zielsetzung, Planung, Handeln und Bewertung. Im Modell wird jeder Phase das metakognitive Wissen zugeordnet, das für das Handeln in dieser Phase besonders relevant ist. Beispielsweise das Wissen darüber, worauf ein Lernprozess eigentlich gerichtet ist (Zielsetzungsphase), oder Wissen über die Eigenschaften und Wirkungsbedingungen von Lernstrategien (Planungsphase). Die Prozesskomponente wird aufgegriffen, indem das Modell beschreibt, dass innerhalb jeder Phase Überwachungsprozesse stattfinden können und die einzelnen Phasen durch Regulationsprozesse miteinander verbunden sind. Dies verdeutlicht, dass die Handlungsphasen nicht als invariable Sequenz verstanden werden, sondern in der Praxis oft nicht kategorisch voneinander zu trennen sind, sie sich überlappen können und, dass Rücksprünge in frühere Phasen möglich sind. Führen Überwachungsprozesse beispielsweise zu dem Ergebnis, dass die gewählte Lernstrategie unwirksam ist, kann die Steuerung in die Planungsphase zurückspringen. Damit wird auch deutlich, dass dieses Modell keinen normativen Anspruch erhebt (Schöll & Dutke, 2018).

Dieses Modell kann nun als Rahmenkonzept auf die Eigenarbeitsphasen eines (nahezu) beliebigen Seminarkerns angewandt werden. Der Seminarrahmen soll den Studierenden die Möglichkeit bieten, ihr Lernen im Kontext des jeweiligen Themas des Seminarkerns zu beobachten und dies mit ihrem Wissen über das Konzept der Metakognition in Verbindung zu bringen. Für die Eigenarbeitsphasen des Seminarkerns erhalten Studierende die Aufgabe, ihre eigene Lernaktivität zu beobachten, also selbst metakognitiv aktiv zu werden. Dies soll nicht anhand frei gewählter Kriterien geschehen, sondern wird durch die Phasen des Modells geleitet. Die Studierenden sollen pro Eigenarbeit jeweils eine der Phasen des Lernprozesses fokussieren und sich dabei bewusstmachen, welches metakognitive Wissen sie dafür nutzen. Dies übt das bewusste Monitoring eigenen Lernverhaltens und verbessert die Möglichkeiten des steuernden Eingreifens in die überwachten Lernprozesse. Anschließend findet im Plenum ein Austausch über das jeweils genutzte metakognitive Wissen statt. Hier wird deutlich, dass es einerseits viele unterschiedliche Wissensaspekte gibt, die berücksichtigt werden können, und dass sich andererseits die Inhalte der Wissensaspekte zwischen Personen unterscheiden können. Beispielsweise kann sich herausstellen, dass trotz einheitlicher Instruktion für die Eigenarbeit Studierende unterschiedliche Ziele verfolgen, mehr oder weni-

ger planen (und dies oft auf Grundlage unterschiedlichen Strategiewissens) oder unterschiedliche Kriterien für Erfolg oder Misserfolg ihrer Lernbemühungen heranziehen. Dies wiederum wirkt sich auf die Zielsetzung, die Planung, das Handeln oder die Bewertung ihrer Lernhandlungen aus und zeigt die Heterogenität, die sich ergeben kann, auch wenn alle gleich instruiert waren. Das kann zum Anlass genommen werden zu diskutieren, wie diese Vielfalt in der Schule genutzt werden kann und wie solche Vorgänge auch Schüler*innen bewusstgemacht werden können. So wird die Notwendigkeit der Aneignung metakognitiven Wissens mit der Erfahrung von Heterogenität verbunden.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Das entwickelte Rahmenkonzept zeichnet sich dadurch aus, dass es Seminarerkerntemen um eine Metaebene erweitert und somit an schon bestehende Veranstaltungen anknüpft, die curricular begründet entstanden sind. Dies findet in kleinen Elementen in den einzelnen Sitzungen statt, so dass, im Sinne eines selektiven, spiralartigen Vorgehens, in jeder Sitzung nur eine Phase des Lernprozesses metakognitiv fokussiert wird und, nach Möglichkeit, jede Phase nach einiger Zeit noch einmal wiederholt wird. Dabei wird die Heterogenität von metakognitiven Aspekten auf zwei Ebenen thematisiert, indem zum einen Studierende ihr eigenes Lernen überdenken und sich darüber austauschen, zum anderen, indem die Betrachtung der metakognitiven Aktivität anderer die Verbindung zum Umgang mit metakognitiver Heterogenität bei Lernenden in der Schule herstellt.

Künftig soll das Rahmenkonzept auf weitere Seminarerkerne angewandt und evaluiert werden. Es wird erwartet, dass mithilfe dieses Konzepts Kenntnisse über das Konstrukt der Metakognition und dessen Variabilität erworben werden. Denn dieses Wissen stellt eine Struktur für das Überdenken der eigenen Gedanken und Lernprozesse bereit – Grundlage dafür, im Seminar gemachte Erfahrungen über das eigene Lernen auf andere Reflexionsgegenstände zu übertragen. Die Wirksamkeit auf dieser Ebene ist freilich weitaus schwieriger zu evaluieren. Deshalb umfasst das Evaluationsinstrument Einschätzungen der Nützlichkeit des Seminarerkerntkonzepts durch die Studierenden und das Erfassen ihres erworbenen Wissens über Metakognition. Mithilfe einiger Items in der Veranstaltungsevaluation werden die Studierenden zu ihren Erfahrungen im Seminarerkernt befragt, indem sie z. B. beurteilen, inwieweit sie das Gelernte über Metakognition als sinnvoll für den Einsatz in der Schule erachten. Eine Kombination aus offenen und geschlossenen Items über inhaltliche Fragen soll Auskunft darüber geben, was die Studierenden von ihrem deklarativen Wissen – ohne vorherige Ankündigung dieser Items – abrufen können. Dabei können Prä-Post-Vergleiche innerhalb des jeweiligen Seminars vorgenommen werden, ebenso wie Vergleiche mit anderen Seminaren, die ohne das Rahmenkonzept durchgeführt werden.

Das Rahmenkonzept wurde bereits mit verschiedenen Seminarkernen kombiniert. Um die Übertragung und Anpassung des Konzepts auch in der Zukunft für Interessierte zu ermöglichen, sollen entsprechende Weiterbildungsveranstaltungen für Hochschullehrende und jeweils anpassbares Material zur Verfügung gestellt werden.

Literatur

- Dudenredaktion (o.J.). Reflexion. Abgerufen von <https://www.duden.de/node/662892/revisions/1953050/view> [19.03.2019].
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning. The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46, 6–25. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Glaser, R., Schauble, L., Raghavan, K. & Zeitz, C. (1992). Scientific reasoning across different domains. In E. de Corte, M. C. Linn, H. Mandl & L. Verschaffel (Hrsg.), *Computer-based learning environments and problem solving* (S. 345–371). Heidelberg: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-77228-3_16
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hasselhorn, M. & Labuhn, A. S. (2008). Metakognition und selbstreguliertes Lernen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 28–37). Göttingen: Hogrefe.
- Karpicke, J. D., Butler, A. C. & Roediger, H. L. III (2009). Metacognitive strategies in student learning: Do students practise retrieval when they study on their own? *Memory*, 17, 471–479. DOI: <https://doi.org/10.1080/09658210802647009>
- Kelemen, W. L., Frost, P. J. & Weaver, C. A. III. (2000). Individual differences in metacognition: Evidence against a general metacognitive ability. *Memory & Cognition*, 28, 92–107. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03211579>
- KMK: Kultusministerkonferenz (2003, 2004, 2012). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zu Bildungsstandards in verschiedenen Fächern an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Abgerufen von <https://www.kmk.org/themen/qualitaets-sicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> [25.03.2019].
- KMK: Kultusministerkonferenz (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [14.03.2019].
- KMK/HRK: Kultusministerkonferenz/Hochschulrektorenkonferenz (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Abgerufen

- von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [14.03.2019].
- Koriat, A., Ma'ayan, H. & Nussinson, R. (2006). The intricate relationships between monitoring and control in metacognition: Lessons for the cause-and-effect relation between subjective experience and behavior. *Journal of Experimental Psychology*, 135, 36–69. DOI: <https://doi.org/10.1037/0096-3445.135.1.36>
- Nelson, T. O. & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. H. Bower (Hrsg.), *Psychology of Learning and Motivation* (S. 125–173). New York: Academic Press. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60053-5](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5)
- Nelson, T. O. & Narens, L. (1994). Why investigate Metacognition? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Hrsg.), *Metacognition. Knowing about knowing* (S. 1–25). Cambridge, MA: MIT Press.
- Schneider, W. & Pressley, M. (1997). *Memory development between 2 and 20*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schöll, E. & Dutke, S. (2018). Metakognition in Lernprozessen als Facette von Heterogenität. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Dealing with diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 175–187). Münster: Waxmann.
- Schraw, G. & Nietfeld, J. (1998). A further test of the general monitoring skill hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 90, 236–248. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.236>
- Veenman, M. V. & Verheij, J. (2003). Technical students' metacognitive skills: Relating general vs. specific metacognitive skills to study success. *Learning and Individual Differences*, 13, 259–272. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(02\)00094-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00094-8)
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30–43. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885988>

Julia Feldmann

Professionelle Lerngemeinschaften als Konzept der Lehrerkooperation

1. Unterrichtsbezogene Kooperation im Schulalltag

Kooperation und Teamarbeit gelten seit zwei Jahrzehnten als wichtige Faktoren gelingender Schul- und Unterrichtsentwicklung (Boller, 2009; Bonsen & Rolff, 2006). Im Kontext der inklusiven Schulentwicklung wird die professionelle Zusammenarbeit von Lehrkräften untereinander sowie mit anderen Professionen zunehmend bedeutsamer. Neuere Formen der unterrichtsbezogenen Kooperation, wie die Arbeit in Professionellen Lerngemeinschaften oder in multiprofessionellen Teams, scheinen dabei als Strategie zur Umsetzung individueller Förderung im Unterricht zielführend zu sein (Bonsen & Rolff, 2006; Kricke & Reich, 2016) und rücken vermehrt in den Fokus der (inter-)nationalen Forschung.

In bisherigen empirischen Studien zur Kooperation von Lehrkräften (u. a. Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Richter & Pant, 2016) wird jedoch deutlich, dass sich die kollegiale Zusammenarbeit, wenn sie überhaupt stattfindet, fast ausschließlich auf den Austausch von einzelnen Unterrichtsmaterialien oder flüchtige Gespräche ‚zwischen Tür und Angel‘ (Fussangel, 2008) über einzelne Schüler*innen beschränkt. Komplexere Formen der Teamarbeit, die eine gemeinsame Unterrichtsentwicklung implizieren, wie bspw. die gemeinsame Planung und Erarbeitung von Unterrichtssequenzen oder Unterrichtsmaterial, werden bislang in der Praxis kaum umgesetzt (Gräsel et al., 2006; Soltau, 2011). Ebenso sind kollegiale Hospitationen oder Teamteaching eine Seltenheit an deutschen Schulen (Richter & Pant, 2016; Steinert et al., 2006). Die in der Literatur hervorgehobene „Ko-Konstruktion von Wissen“ (Gräsel et al., 2006, S. 210f.), die sowohl für die (inklusive) Unterrichtsentwicklung als auch die Professionalisierung der Lehrkräfte zentral ist, findet in der Realität kaum statt. Terhart und Klieme (2006, S. 163f.) gehen davon aus, dass „man sich im Bildungs- und Schulbereich [zwar] an das kontinuierliche Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit fast schon gewöhnt [hat] – beim Thema Lehrerkooperation [...] die Kluft jedoch besonders groß zu sein [scheint]“. Dieses Phänomen trifft insbesondere auf Aktivitäten zu, die direkt mit dem Unterrichtsgeschehen in Verbindung stehen (Fussangel, 2008). Im Schulalltag dominiert meist noch immer das Rollenverständnis des Einzelkämpfers gegenüber dem des Teamplayers (Bonsen & Feldmann, 2018).

Die Gründe, die für eine intensivere Zusammenarbeit von Lehrkräften sprechen, sind jedoch vielfältig und lassen sowohl einen Mehrwert für die Lehrkräfte als auch für die Schüler*innen und die Organisation Schule erkennen. Kollegiale Kooperationen haben sowohl eine positive Wirkung auf die Professionalisierung der Lehrpersonen (u. a. Altrichter & Posch, 2007) als auch auf die stetige Weiterentwicklung des Unterrichts (Richter & Pant, 2016). Auch Erkenntnisse der empi-

rischen Schulforschung wie bspw. der Schulleitungsforschung (Fullan, 2014) oder der Belastungsforschung (Schaarschmidt & Fischer, 1996) unterstützen die zentrale Bedeutung der Kooperation im Lehrberuf. Trotz der vielen positiven Effekte und steigender Relevanz des Themas scheint die systematische und unterrichtsbezogene Kooperation von Lehrkräften jedoch mehr Programm als Tatsache zu sein (Bonsen & Feldmann, 2018).

Im Kontext der Lehrerkooperationsforschung wird seit einigen Jahren vermehrt auf das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft (PLG) verwiesen, welches die Professionalisierung von Lehrkräften in kooperativen Lerngelegenheiten fokussiert. Lehrer*innen verstehen sich hierbei als Lerner*innen, die vor allem durch gemeinsame Reflexionsprozesse mit- und voneinander lernen und damit ihren Unterricht kooperativ weiterentwickeln (Bonsen & Rolff, 2006). Im Mittelpunkt steht das Lernen der Schüler*innen durch die Verbesserung des Unterrichts. Die Zusammenarbeit gründet auf fünf Säulen, die im Zusammenspiel zu einer ganzheitlichen Unterrichtsentwicklung führen (Rolff, 2015).

Der erste Aspekt umfasst gemeinsame *pädagogische Ziele, Werte und Normen*, die für die Teamarbeit handlungsleitend sind und sowohl das Lernen der Schüler*innen als auch das Lehren und Lernen der Lehrkräfte im Team fokussiert (Bonsen & Hübner, 2012). Die *Zusammenarbeit* kann als weiteres zentrales Element angeführt werden: Es findet eine kontinuierliche Kooperation statt, die regelmäßige Teamtreffen umfasst und von der Schulleitung unterstützt wird. In der Schule entsteht bestenfalls eine „Architektur der Zusammenarbeit“ (Bonsen, 2011, S. 105). Entscheidend ist daneben, dass der Fokus der gemeinsamen Arbeit auf den *Lernprozessen der Schüler*innen* liegt. Die Teams tauschen sich regelmäßig über die Lernerfolge, -probleme und -fortschritte ihrer Schüler*innen aus:

„Die Lehrerinnen und Lehrer arbeiten kompetenzorientiert. Die kooperative Arbeit fördert dabei automatisch die Auseinandersetzung mit dem pädagogisch-fachlichen Auftrag und dem Berufsethos der Lehrer. Gemeinsam übernehmen die Lehrerinnen und Lehrer damit Verantwortung für die Kompetenzentwicklung der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler, ohne sich als Einzelperson zu überfordern.“ (Bonsen & Hübner, 2012, S. 62)

Ein weiteres Kriterium umfasst die *De-Privatisierung des Unterrichts*, was bedeutet, dass der Unterricht geöffnet und für alle PLG-Mitglieder transparent wird. Fokussiert werden hierbei nicht nur die Unterrichtsmethoden, sondern auch die dahinterstehenden Überzeugungen der Lehrkräfte (Bonsen, 2011). Die letzte Säule beinhaltet den *reflektierenden Dialog*: Im Austausch mit den Kolleg*innen werden spezifische Situationen und Probleme im Unterricht gemeinsam reflektiert (z. B. durch kollegiale Hospitationen) und Maßnahmen zur Weiterarbeit entwickelt (Bonsen & Rolff, 2006).

2. Lehrkonzept

Die Bedeutung der Kooperation in der Schulentwicklungsforschung erfordert die Auseinandersetzung mit dem Thema bereits in der universitären Lehrerbildung (Rothland, 2012). Im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist im Fach Erziehungswissenschaft ein Lehrkonzept entstanden, welches die kollegiale Kooperation im Lehrberuf fokussiert. Die Lehrveranstaltung wird im Master of Education angeboten; Zielgruppe sind Studierende aller Lehrämter an der WWU Münster.

Im Seminar werden verschiedene Ebenen der kollegialen Kooperation thematisiert: a) die intraprofessionelle Zusammenarbeit (= Kooperation zwischen Lehrkräften), b) die interprofessionelle Zusammenarbeit (= Kooperation zwischen Lehrkräften und anderen Professionen) sowie c) die weiterführende Zusammenarbeit (= Kooperation mit außerschulischen Partnern und in schulübergreifenden Netzwerken). Ziele der Lehrveranstaltung sind insbesondere die Sensibilisierung der Studierenden für kooperative Arbeitsweisen im Lehrberuf und der Erwerb von Kenntnissen über verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten der kollegialen Kooperation in der Schulpraxis. Daneben wird die kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansätzen und Möglichkeiten kollegialer Kooperation angeregt und die Bewertung dieser für unterschiedliche schulische Kontexte gefördert. Bei der Erarbeitung der Inhalte wird die inklusive Schulentwicklung und der Umgang mit Schüler*innenheterogenität unter dem Aspekt der individuellen Förderung besonders berücksichtigt.

Der Schwerpunkt des Seminars liegt in der unterrichtsbezogenen Kooperation zwischen Regelschullehrkräften. Die Lehrveranstaltung ist daher so konzipiert, dass die Studierenden nicht nur auf theoretisch-konzeptioneller und empirischer Basis mit dem Thema Lehrerkooperation konfrontiert werden, sondern gleichzeitig in eigenen Teams, nach dem PLG-Konzept, arbeiten und erste Erfahrungen mit dieser Arbeitsweise sammeln können. Hochschuldidaktisch wird dabei mit einem pädagogischen Doppeldecker (Geissler, 1985) gearbeitet: Die einzelnen PLGs bestehen aus fünf bis sechs Studierenden, wobei ein Teil des Teams im Sinne der kooperativen Unterrichtsentwicklung eine Seminarstunde gemeinsam plant und in Teamteaching durchführt (drei bis vier Personen), während ein bis zwei andere Studierende aus der gleichen PLG die Sitzung hospitieren. Durch diese Arbeitsweise entsteht die Möglichkeit, die eigene Teamfähigkeit in PLGs praktisch zu erproben und anschließend gemeinsam zu hinterfragen, sodass eine reflektierte Praxiserfahrung im Seminkontext möglich wird. Ziel des Seminars ist die Weiterentwicklung der sozialen Kompetenzen im Bereich der kollegialen Kooperation sowie die Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen unter Berücksichtigung der Heterogenität ihrer potenziellen Schüler*innen sowie der inklusiven Schulentwicklung.

3. Fokus: Reflexion

Reflexion dient zur Weiterentwicklung des professionellen Wissens und gilt als zentrales Element der Professionalisierung von Lehrkräften (Roters, 2012; Shulman, 1987). Bromme und Haag (2008) empfehlen, bereits in der universitären Phase der Lehrerbildung zahlreiche Reflexionsmöglichkeiten für die angehenden Lehrkräfte zu ermöglichen, um die Selbst- und Fremdwahrnehmung dieser zu schärfen. Dabei steht die Ausbildung einer reflexiven Haltung nach Shulmans Professionsmodell (1987) im Vordergrund, die bereits aktiv im Lehramtsstudium gefördert werden sollte (Schön, 1983). Der Begriff *Reflexion* beschreibt eine bestimmte Form des Denkens (Dewey, 1933) und umfasst „den Prozess des Zurückblickens auf bestehende Annahmen und Grundsätze, um sicher zu gehen, dass nachvollziehbare Begründungsmuster dem Handeln vorausgegangen sind“ (Roters, 2012, S. 112). Daneben kann Reflexion aber auch einen Blick in die Zukunft werfen, indem mögliche Auswirkungen und Konsequenzen des eigenen Handelns hinterfragt und für weitere Handlungen abgeschätzt werden (ebd.).

In der Forschung zur Lehrerbildung wird oftmals das Modell des *reflektierenden Praktikers* (= reflective practitioner) nach Schön (1983) hervorgehoben. In dem Modell werden drei Handlungstypen unterschieden, die im Lehrberuf kontinuierlich durchlaufen werden:

1. Handlungstypus (*reflection-for-action*): Es wird bereits in der Planungsphase des Unterrichts reflexiv gehandelt. Die Lehrperson reflektiert die Voraussetzungen, die vorliegen müssen, um in der zukünftigen Durchführung des Unterrichts professionell zu handeln (ebd.).
2. Handlungstypus (*reflection-in-action*): Das aktuelle Handeln wird von der Lehrperson flexibel an die Gegebenheiten im Unterricht angepasst: „Kurzfristig betrachtet der reflektierende Praktiker eine Situation sozusagen aus der Vogelperspektive, analysiert sie und modifiziert sein Handeln entsprechend“ (Roters, 2012, S. 118). Das wird mit dem Rückgriff auf bereits vorhandene Strukturen im Handeln möglich (Schön, 1983).
3. Handlungstypus (*reflection-on-action*): Im Vordergrund steht hierbei das Bewusstwerden der vergangenen Handlung. Die Lehrperson stellt sich dafür u. a. folgende Fragen: Was hat gut funktioniert? Was nicht und warum? Welche Schlüsse und Konsequenzen können aus dem Handeln für das zukünftige Handeln gezogen werden? Diese Fragen führen wieder in den Ausgangsmodus (*reflection-for-action*) zurück, sodass ein zirkulärer Reflexionsprozess entsteht (ebd.).

Das Modell des *reflektierenden Praktikers* umfasst demnach folgende Grundannahme:

„In der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln durchläuft der reflektierende Praktiker Prozesse des *problem framing*, erforscht das eigene implizite Wissen und tritt gleichsam in einen kritischen Dialog mit

seinem eigenen Wissen und seiner eigenen Praxis. Es geht also nicht darum, möglichst viel Wissen anzueignen, sondern Probleme reflexiv zu durchdringen.“ (Roters, 2012, S. 122, Herv. i. Org.)

Die Reflexion im dargestellten Lehrkonzept ist an dieses Modell angelehnt. Die Reflexionsprozesse werden in aufeinanderfolgenden Phasen der gemeinsamen Teamarbeit fokussiert. Die Anregung zur Reflexion geschieht durch verschiedene Protokolle⁴, die in die PLG-Arbeit eingebunden werden.

Die kollegiale Hospitation wird von einem *Vorbereitungsprotokoll*, einem *Beobachtungsprotokoll* und einem *Nachbereitungsprotokoll* begleitet. In der Vorbereitung werden gemeinsam mit den anderen PLG-Mitgliedern bestimmte Beobachtungsschwerpunkte sowie dazu passende Indikatoren festgelegt, die in der zu beobachtenden Sitzung fokussiert werden. Während der Durchführung der Stunde werden die vorher festgelegten Schwerpunkte gezielt beobachtet. Im anschließenden Reflexionstreffen werden dann genau diese Beobachtungen mit den anderen PLG-Mitgliedern geteilt sowie Überlegungen zur Verbesserung bzw. Veränderung bestimmter Aspekte bei einer erneuten Durchführung der Seminarstunde besprochen. Ebenso werden Möglichkeiten der Weiterarbeit diskutiert.

Die anderen PLG-Mitglieder füllen zu Beginn ihrer Arbeit einen *Planungsbogen* aus, auf dem das gemeinsame Ziel sowie bestimmte Regeln und Normen der gemeinsamen Arbeit festgelegt werden. Ebenfalls können erste Ideen zur Bearbeitung des Vorhabens diskutiert und notiert werden. Jedes weitere Teamtreffen wird von einem *Arbeitsprotokoll* begleitet, in dem der aktuelle Stand der Arbeit sowie die neuesten Erkenntnisse dokumentiert werden. Zudem wird die anschließende Organisation der Teamarbeit festgehalten. Während des Arbeitsprozesses erfolgt bei jedem Teamtreffen eine kurze Reflexion der gemeinsamen Arbeit (Was läuft gut? Was nicht? Was sollten wir zukünftig ändern?), wobei wichtige Aspekte in einer Tabelle notiert werden können. Dieses Vorgehen orientiert sich am Prinzip *reflection-for-action* in der Planungsphase einer Unterrichtssequenz nach Schön (1983). Während der Sitzungsdurchführung sind die Studierenden angehalten, soweit möglich, ihre Handlungen zu reflektieren und flexibel anzupassen (*reflection-in-action*). Im Reflexionstreffen nach der Sitzungsgestaltung wird gemeinsam im Team ein *Reflexionsbogen* ausgefüllt, wobei hier zunächst die Einschätzung der seminardurchführenden PLG-Mitglieder von Interesse ist. Hierbei wird im Nachhinein über die durchgeführte Seminarstunde und das Handeln der PLG-Mitglieder während der Sitzung reflektiert (*reflection-on-action*) und die zentralen Aspekte im Protokoll festgehalten. Anschließend erfolgt ein Austausch mit den hospitierenden Kommiliton*innen. Die erweiterte Reflexion bildet die Grundlage für den

4 Die Protokolle orientieren sich größtenteils an den in der Schulpraxis genutzten Bögen aus dem mathematikdidaktischen Schulentwicklungsprojekt PIKAS (Ausbau der prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen und die Anregung fachbezogener Schulentwicklung), in dem die Kooperation in PLGs zur Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts in der Grundschule erprobt wird. Diese sind für den Seminarkontext an der Universität angepasst worden.

abschließenden Reflexionsbericht der Teams. Diese findet auf drei Ebenen statt: 1) der inhaltlichen Umsetzung und methodisch-didaktischen Aufbereitung der Seminarstunde, 2) der eigenen Teamarbeit sowie 3) der Umsetzung des PLG-Konzepts für den zukünftigen Schulalltag. Unterstützt wird die gemeinsame Reflexion durch weitere ergänzende Sichtweisen: Neben dem Feedback der Hospitierenden können auch Anregungen der Kommiliton*innen aus dem Seminar und der Dozentin berücksichtigt werden. Damit wird im Seminar an das Kriterium des *Reflektierenden Dialogs* des Fünf-Säulen-Modells der PLG-Arbeit (Bonsen, 2011) angeknüpft.

4. Zusammenfassung

Ausgehend von der mangelnden unterrichtsbezogenen Kooperation von Lehrkräften in der Schulpraxis sowie der gleichzeitig zunehmenden Bedeutsamkeit von kooperativen Arbeitsweisen im Lehrberuf im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung und des Umgangs mit Schüler*innenheterogenität, wurde im Fach Erziehungswissenschaft ein Lehrkonzept entwickelt, welches sich mit den Aspekten der kollegialen Zusammenarbeit in verschiedenen Schulkontexten auseinandersetzt. Die Lehramtsstudierenden haben hierbei die Möglichkeit, in eigenen PLGs zu arbeiten und kollegiale Hospitationen im Seminarkontext zu erproben. Im Sinne des *reflektierenden Praktikers* nach Schön (1983) stellt die Reflexion der eigenen Handlungspraxis ein zentrales Element der gemeinsamen Teamarbeit dar. Ziel des Seminars ist die Sensibilisierung der angehenden Lehrkräfte für kooperative Handlungsweisen im zukünftigen Schulalltag sowie der Erwerb kooperativer Handlungskompetenzen. Damit einhergehend wird die Professionalisierung der Studierenden durch eine reflektierte Praxis angestrebt.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boller, S. (2009). *Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bonsen, M. (2011). Kooperative Unterrichtsentwicklung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Qualität mit System – Praxisanleitung zum unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (UQM)* (S. 97–116). Köln: Carl Link.
- Bonsen, M. & Feldmann, J. (2018). Professionelle Lerngemeinschaften in der universitären Lehrerbildung. *Seminar*, 24(2), 24–38.
- Bonsen, M. & Hübner, C. (2012). Unterrichtsentwicklung in Professionellen Lerngemeinschaften. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse* (S. 55–76). Münster: Waxmann.

- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 803–819). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_32
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Fullan, M. (2014). *The Principal. Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation – Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation, Universität Wuppertal.
- Geissler, K. A. (1985). *Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen: Lernen in Seminargruppen* (Studienbrief 3). Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Kricke, M. & Reich, K. (2016). *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Abgerufen von <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerkooperation-in-deutsch-land/> [16.02.2017].
- Rolff, H.-G. (2015). Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 564–575). Weinheim: Beltz.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2012). Lehrerbildung und Lehrerkooperation. Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 191–204). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_13
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt a. M.: Swets & Zeitlinger.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Soltau, A. (2011). *Isolation aus Unsicherheit? Berufliche Unsicherheit bei Lehrkräften und deren Zusammenhang zur Lehrerkooperation*. Dissertation, Universität Bremen.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation in Lehrberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.

Timo Dexel

Studierendenpartizipation – (Wie) ist dies möglich?!

1. Was bedeutet „Partizipation“?

Positionspapiere über Inklusion münden häufig in einer Forderung nach Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung an einem bestimmten System, z. B. Unterricht (vgl. etwa KMK, 2011). Tatsächlich heißt es in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen:

„States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and life-long learning directed to:

[...]

c. Enabling persons with disabilities to **participate** effectively in a free society.“
(UN, 2006, Art. 24.1, Auslassung und Hervorhebung T.D.)

In der deutschen Konvention wird „participate“ mit „teilhaben“ übersetzt und oftmals als Recht auf Anwesenheit („Dabei-Sein“) angesehen. Es ist allerdings eine unter Inklusionsforscher*innen mehrheitlich anerkannte Grundposition, dass Partizipation mehr als Teilhabe im Sinne des „Dabei-Seins“ bedeuten muss (Flieger, 2016; Simon, 2018). Partizipation meint demgemäß das Mitbestimmen und -entscheiden von Personen in Bereichen, die sie betreffen („Eingebunden-Sein“, vgl. etwa Hirschberg, 2010). Durch die „Entdeckung der Vielfalt“ an Hochschulen (Dorrance & Dannenbeck, 2017) sind Lehrende in der Verantwortung, die eigenen Praktiken hinsichtlich Partizipation der Student*innen zu reflektieren. Dies bedeutet gleichermaßen zu fragen, wer im Seminar *dabei* ist, aber auch, wer etwas zu sagen hat und gehört wird, also *eingebunden* wird. Der vorliegende Beitrag ist von der Überlegung geleitet, dass Partizipation allen Menschen zugestanden werden sollte und fragt nach Räumen studentischer Mitbestimmung im Kontext der Hochschullehre. Ziel ist es, partizipative Elemente im Hinblick auf das Seminar „Diversität im Mathematikunterricht der Grundschule“ beispielhaft aufzuzeigen. Hierzu werden grundsätzliche Überlegungen zu Partizipation und hochschulischer Bildung angeführt, das Seminar vorgestellt und einige partizipative Elemente erörtert.

2. Spannungsfelder

Obwohl es im komplexen Gebiet der Lehrer*innenbildung wenige Aspekte gibt, über die weitestgehend Einigkeit herrscht, ist die Fähigkeit zur Reflexion als zentrales Bildungsziel wesentlich (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017). Bildung selbst beinhaltet das kritische Hinterfragen von gesellschaftlichen Zuständen. Klafki, als ein wichtiger Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft, kennzeichnet einen

zeitgemäßen Bildungsbegriff durch die Grundfähigkeiten Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (vgl. Klafki, 2007). Das Spannungsfeld besteht nun zwischen diesen Ansprüchen der Theorie und der Organisation des Hochschulsystems, mit Birkmeyer gesprochen: „Die erzwungene Modularisierung der Studiengänge unterminiert die traditionelle Universitätsbildung, weil der Rummel um den Erwerb von Credit Points das Ausdiskutieren theoretischer Fragestellungen erschwert und allmählich zu ersetzen droht.“ (Birkmeyer, 2011, S. 73)

Tatsächlich zeigt ein Blick in die Studienordnung des Lehramts an Grundschulen an der WWU Münster, dass Student*innen insbesondere in den Drittfächern nur sehr wenige Veranstaltungen frei wählen können, häufig sind Module durch Pflichtseminare gefüllt, die es jeweils einmal gibt – hier besteht keine Möglichkeit der Selbstbestimmung. Auch die Mitbestimmung ist bei vielen Veranstaltungen durch strenge Vorgaben der Prüfungsordnungen oder durch standardisierte Inhalte kaum möglich. Zwischen den hohen Ansprüchen an Bildung und der Praxis des modularisierten Hochschulbetriebs entstehen unauflösbare Konflikte, da die Studierenden zwar kritische Reflexion, Selbst- und Mitbestimmung verinnerlichen sollen – ihnen die Möglichkeit zur freien Entscheidung, was für ihre Professionalisierung relevant sein könnte, aber zu großen Teilen nicht zugestanden wird.

Ein zweites Spannungsfeld wird mit Blick auf die spätere Praxis im Unterricht sichtbar. Die inklusionsbezogenen Forderungen nach Partizipation erscheinen im stark regulierten Feld Schule sehr komplex. Tatsächlich können z.B. Straehler-Pohl und Sertl (2017) für das Fach Mathematik nur das Scheitern von Partizipation nachweisen. Die Autoren führen dies nicht auf die mangelnde Bereitschaft der Lehrer*innen zurück, sondern auf die Umstände des Schulsystems: „Auf diese Weise gerät in den Blick, dass es oft gerade die mangelnde den LehrerInnen zugestandene Teilhabe am Bildungssystem ist, welche der Bildung ihrer SchülerInnen am stärksten im Weg steht.“ (ebd., S. 237)

Das Spannungsfeld besteht darin, dass die angehenden Lehrer*innen angehalten werden, Partizipation zu ermöglichen. Durch das strikt gegliederte deutsche Schulsystem werden die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten der Lehrer*innen aber stark eingeschränkt (vgl. Straehler-Pohl, 2014; Sturm, 2019), sodass die Bedingungen für gelungene Partizipation erschwert werden.

3. Partizipative Elemente in der Hochschullehre

Im Rahmen des Teilprojektes wurde ein Masterseminar entwickelt, das in Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft (D. Bertels) und Mathematikdidaktik (T. Dixel) die folgenden Ziele hinsichtlich der Qualifizierung der Student*innen verfolgt (Dixel, Kämpnick & Bertels, 2018):

- Aufbau und Reflexion eines Begriffsverständnisses zu Heterogenität/Differenz/Diversität/Intersektionalität im Kontext des Mathematikunterrichts;

- Erarbeitung von Grundlagen der Inklusionspädagogik, insbesondere didaktischer Theorien und ihr Verhältnis zur Fachdidaktik;
- Lokalisierung von Barrieren und Selektionsmechanismen im Mathematikunterricht;
- Reflexion von Kooperationsprozessen sowie Anbahnung von Kooperationsfähigkeit;
- Erarbeitung von mathematikdidaktischen Prinzipien für diversitätssensiblen Unterricht;
- Sensibilisierung für partizipative Elemente im Mathematikunterricht.

Der Seminartitel weist auf Diversität als Kernbegriff hin. Dieser ist üblicherweise ein positiv besetzter, ressourcenorientierter Begriff (Sliwka, 2012), der auch für die Gestaltung von universitären Lehr-Lern-Prozessen an Bedeutung gewinnt (Rott, 2018). In diesem Sinne bringen Student*innen Ressourcen mit, die für die Lehre genutzt werden können. So haben sie als Masterstudierende bereits eine Abschlussarbeit geschrieben, sind also Expert*in für ein Thema. Sie besitzen biographische Erfahrungen, die das Seminar bereichern können (etwa Mehrsprachigkeit oder die eigene Schullaufbahn), sie absolvierten Praktika und Auslandssemester oder sie sind in bestimmten Bereichen spezifisch geschult, etwa als Trainer*in, als Mentor*in etc. Im Seminarplan werden nun bewusst gegen Ende des Semesters Sitzungen thematisch nicht festgelegt. Die Student*innen erhalten die Möglichkeit, eine dieser Sitzungen frei zu gestalten. Diese Möglichkeit besteht während des gesamten Semesters, sodass diskussionswürdige Themen auch aus dem Verlauf heraus generiert werden können. Ergänzend stellen die Dozenten einen Themenpool zur Verfügung, über die abgestimmt wird, außerdem dürfen die Studierenden Wünsche äußern, ohne, dass diese das Thema selbst vorbereiten müssen. Einige Beispiele seien genannt:

- Eine Studentin hat das Montessori-Diplom erworben. Das Seminar wurde in die Montessorischule verlegt, in der die Studentin einen Workshop über Mathematiklernen mit Montessori-Materialien organisierte.
- Eine Studentin schrieb ihre Bachelorarbeit über mathematische Begabung unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Sie brachte Interviewtranskripte und authentische Lösungen von Schüler*innen aus ihrer Studie mit, die gemeinsam interpretiert wurden.
- Die Kinder einer weiteren Studentin besuchten eine reformpädagogische, inklusive Schule. Sie brachte Wochenpläne, Lernmaterialien, Eigenproduktionen etc. der Kinder mit und hielt eine Präsentation über das Konzept der Schule.
- Im Verlauf des Semesters entwickelten sich immer wieder Diskussionen über das Thema Armut und Mathematikunterricht, sodass eine Seminarsitzung mit diesem Thema konzipiert wurde, die in späteren Semestern wiederholt wurde.
- Aus den Erfahrungen des Seminars wurde ein Themenpool entwickelt, aus dem in der Learnweb-Plattform gewählt werden kann (z. B. Gute Aufgaben, Migration und Mathematik, Diagnostik im inklusiven Mathematikunterricht, etc.).

Zusätzlich ist in diesem Seminar eine Prüfungsleistung vorgesehen, die es den Student*innen erlaubt, in Kleingruppen ein frei gewähltes Praxismaterial für den inklusiven Mathematikunterricht theoriegeleitet zu analysieren. Hierfür dürfen sie aus den besprochenen Themen frei wählen, um dann dieses Material diesbezüglich zu diskutieren. Es wurden so etwa „inklusive“ Schulbücher, Praxisbeiträge in Zeitschriften, Anschauungsmittel oder Internetangebote unter mathematikdidaktischer und inklusionspädagogischer Perspektive erforscht. Durch die Wahlfreiheit der Gruppe und des Materials können für die Student*innen interessante und ggf. nützliche Bausteine für inklusiven Mathematikunterricht kennengelernt und hinsichtlich der Eignung reflektiert werden.

4. Erfahrungen und Reflexion

Eine fundierte Evaluation des Seminars ist in Planung, jedoch noch nicht abgeschlossen. Aus den Semindurchläufen können jedoch bereits Erfahrungen berichtet werden. Das Seminar ist Teil des universitären Systems, es kann den inhärenten Logiken nicht entkommen oder die o.g. Spannungsfelder auflösen. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass die Student*innen genau abschätzen, für welche zu erbringende Leistung sie Mühe und Aufwand investieren. Hier nutzt dem Seminar die Stellung einer benoteten Veranstaltung im Master – es gewinnt an Relevanz im Studienverlauf, sodass ein Anlass für Engagement gegeben ist. Die Flexibilität der Dozenten ist notwendig, hilfreich sind Lehrerfahrungen, sodass bereits verschiedenste Themen durchdrungen und vorbereitet sind und stärker adaptiv auf die Bedürfnisse der Student*innen reagiert werden kann. In diesem Zusammenhang sind Beispiele aus früheren Semestern nützlich, damit die Teilnehmer*innen eine Vorstellung darüber entwickeln können, was von ihnen erwartet wird. Insbesondere kritisch zu reflektieren ist die Frage, ob die Student*innen die eingeräumten Freiräume auch als solche wahrnehmen. Studien von Fatke und Schneider (2005) oder Strømstad (2003) weisen nach, dass Lehrer*innen häufig der Meinung sind, dass ihre Schüler*innen Möglichkeiten zur Partizipation erhalten – die Schüler*innen selbst nehmen dies aber entweder gar nicht wahr oder sie „spielen“ mit, damit die Lehrer*innen zufrieden sind. Die laufende Evaluation wird dies genauer beleuchten.

Literatur

- Berndt, C., Häcker, T. H. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Birkmeyer, J. (2011). Kritische Bildung perdu? Einsprüche gegen das neoliberale Hochschulklima. In U. Reitemeyer & J. Helmchen (Hrsg.), *Das Problem Universität. Eine internationale und interdisziplinäre Debatte zur Lage der Universitäten* (S. 69–94). Münster: Waxmann.

- Dexel, T., Käpnick, F. & Bertels, D. (2018). „Diversität im Mathematikunterricht der Grundschule“ – Ein kooperatives Lehrprojekt. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 75–88). Münster: Waxmann.
- Dorrance, C. & Dannenbeck, C. (2017). Der Bildungsort Hochschule und die Entdeckung der Vielfalt. In R. Kruschel (Hrsg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus* (S. 93–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fatke, R. & Schneider, H. (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Flieger, P. (2016). Partizipation. In K. Ziemer (Hrsg.), *Inklusion Lexikon* (S. 179–180). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hirschberg, M. (2010). *Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Rott, D. (2018). Diversity als Anhaltspunkt für die Hochschullehre – Fragen zu Gestaltungsmöglichkeiten in der Lehrer*innenbildung. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 29–40). Münster: Waxmann.
- Simon, T. (2018). Partizipation als Qualitäts-, Struktur- und Prozessmerkmal inklusiver Institutionen. In E. Feyerer, C. Kladnik, M. Leibetseder, W. Prammer, E. Prammer-Semmler & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 123–128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sliwka, A. (2012). Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 169–176). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94344-2_16
- Straehler-Pohl, H. (2014). *Mathematikunterricht im Kontext eingeschränkter Erwartungen – Beiträge zu einer soziologischen Theorie des Unterrichts*. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Straehler-Pohl, H. & Sertl, M. (2017). Bildung und Teilhabe im Kontext „pädagogischer Rechte“. In I. Miethke, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 217–240). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_11
- Strømstad, M. (2003). ‘They believe that they participate ... but’: Democracy and Inclusion in Norwegian Schools. In J. Allan (Hrsg.), *Inclusion, participation and democracy. What is the purpose?* (S. 33–48). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. DOI: https://doi.org/10.1007/0-306-48078-6_3

- Sturm, T. (2019). Constructing and addressing differences in inclusive schooling – comparing cases from Germany, Norway and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 1–14.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. CRPD.

Franziska Duensing-Knop und Nils Neuber

Von der Aufgabe, eine Haltung zu entwickeln – ein Beispiel zum inklusiven Unterricht im Fach Sport

1. Auf die Haltung kommt es an!

Wenn es um die Frage geht, wie inklusiver Sportunterricht gelingen kann, wird der Haltung zu Heterogenität und Inklusion eine besondere Bedeutung zugesprochen (Reuker et al., 2016; Rischke, Heim & Gröben, 2017). Für Studierende ist das Thema Inklusion bislang noch ein neues Thema. Sie haben selten Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit damit gemacht und setzen sich im Studium oft das erste Mal mit der Idee von inklusivem Sportunterricht auseinander. Was jedoch bedeutet es, eine pädagogische Haltung zu Inklusion zu entwickeln?

In der sportdidaktischen Lehre der WWU Münster ist die pädagogische Haltung eine von drei Dimensionen eines Kompetenzmodells, das auf dem Model of Teacher Development von Terhart (2007) basiert. Dem pädagogischen Selbstverständnis kommt, neben dem Wissen, das Studierende über Schule und Unterricht benötigen, um erfolgreich handeln zu können und der Fähigkeit des „Didaktisierens“, also des Didaktisch-Denken-Könnens, eine zentrale Rolle zu (Neuber, 2016). Studierende sollen sich im Laufe des Studiums mit pädagogischen und gesellschaftlichen Werten und Normen auseinandersetzen, sich ihrer Einstellungen und auch den inneren Widerständen dazu bewusstwerden, um eine eigene durchdachte Wertevorstellung zu entwickeln. Es geht darum, das eigene „Bauchgefühl“ zu reflektieren, um Abstand von einer ungefilterten Erstreaktion nehmen und in einem pädagogischen Sinne handeln zu können (Solzbacher, 2017). Im Kontext von Inklusion bedeutet das für die Studierenden, sich zum einen mit den Ansprüchen von Inklusion auseinanderzusetzen. Zum anderen sollen sie ihre eigenen Einstellungen zu Inklusion und den damit einhergehenden Ängsten und Zweifeln reflektieren. Dabei ist es wichtig, auch Inkongruenzen und widersprüchliche Anforderungen, die in Schule und vor allem in Kontext von Inklusion an Lehrkräfte gestellt werden, in den Blick zu nehmen und zu thematisieren (Solzbacher, 2017).

Die eigenen Einstellungen zu Inklusion werden von verschiedenen Faktoren, wie beispielsweise Vorerfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen, beeinflusst. Ein entscheidender Faktor, der auch im Rahmen des Studiums in den Blick genommen werden kann, ist die Selbstwirksamkeitserwartung (Rischke et al., 2017). Selbstwirksamkeitserwartung bedeutet in diesem Kontext die Einschätzung der Schwierigkeiten, die jeweilige Lerngruppe zu unterrichten und damit verbunden der eigenen Kompetenzen mit diesen Schwierigkeiten umzugehen (Rischke et al., 2017).

2. Fachbezogene Aspekte einer inklusiven Haltung

Neben den allgemeinen Aspekten stellt sich die Frage nach der Fachspezifik einer inklusiven Haltung. Was sind die sportspezifischen Themen, mit denen sich Studierende im Rahmen ihres Studiums auseinandersetzen sollten, wenn die Vermittlung einer inklusiven Haltung im Fokus steht? In einer qualitativen Studie zur sportbezogenen Einstellung konnten die Faktoren Leistung, Didaktik und Körper als entscheidende sportspezifische Einflussgrößen herausgefiltert werden (Leineweber, Meier & Ruin, 2015). Während sich ein enges Leistungsverständnis an normierten Leistungen – das Laufen einer bestimmten Strecke in einer vorgegebenen Zeit – oder am sozialen Vergleich – der Beste sein zu wollen – orientiert, stellt ein weites Leistungsverständnis die individuelle Bezugsnorm in den Vordergrund. In heterogenen Gruppen stößt ein enges Leistungsverständnis schnell an seine Grenzen, wenn Kinder am Unterricht teilnehmen, die vorgegebene Leistungsnormen nicht erreichen können (Leineweber et al., 2015). Unter dem Faktor „Didaktik“ werden die Einstellungen zusammengefasst, die sich auf einen Sportunterricht im Sinne des Sportartenkonzeptes oder im Sinne eines Erziehenden Sportunterrichts beziehen. Eine Einstellung zu Sportunterricht, der sich eher an normierten Sportarten orientiert und die im Doppelauftrag enthaltene Entwicklungsförderung vernachlässigt, ist demnach hinderlich für eine inklusive Unterrichtsgestaltung (Leineweber et al., 2015). Als weiterer Faktor wird in der Studie ein enges bzw. weites Körperverständnis angeführt. Dem engen Körperverständnis liegt die Annahme eines funktionierenden Körpers zugrunde, der in der Lage ist, sich mit normierten Bewegungsabläufen auseinanderzusetzen. Körperliche Vielfalt wird als ein Hindernis gesehen, um das anvisierte Ziel – die normierten Bewegungsabläufe – zu erreichen (Leineweber et al., 2015). Ob das enge Körperverständnis dazu führt, inklusiven Sportunterricht als problematisch anzusehen oder ob körperliche Grenzen und Einschränkungen in den Interviews nur problematisiert werden, weil an normierten Bewegungsabläufen und Sportvorstellungen festgehalten wird, bleibt zu diskutieren. Vielmehr scheint bei beiden Faktoren – Körper und Didaktik – eine normierte Bewegungsvorstellung im Sinne eines engen Verständnisses von Sportunterricht zugrunde zu liegen (Duensing-Knop, Kaundinya & Neuber, 2018). Bedenkt man, dass die Sozialisation von Sportstudierenden oft leistungssportlich geprägt ist (Klinge, 2007), kann davon ausgegangen werden, dass viele Studierende in ihrer eigenen Sportbiografie sowohl normierte Sportarten als auch den direkten Leistungsvergleich als freudvoll erlebt haben. Sie können sich häufig nur schwer vorstellen, wie sich Sportunterricht anfühlt, wenn man nicht zu den Besten gehört. Daher kommt der Reflexion des Leistungs- und des Sportverständnisses eine besondere Bedeutung zu, wenn es um die Herausbildung einer inklusiven Haltung geht.

3. Hochschuldidaktische Konzepte zur Förderung einer positiven Haltung zu Inklusion

Um eine positive, sportbezogene Haltung der Sportstudierenden anzubahnen, werden im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwei unterschiedliche Lehrformate – die Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung und das „klassische“ Theorieseminar – genutzt. Beide Seminare zielen darauf ab, sich der eigenen Haltung zur (1) Inklusion sowie zum (2) Leistungs- und Sportverständnis bewusst zu werden und diese kritisch zu reflektieren. Des Weiteren geht es um methodisch-didaktische Gestaltungsmöglichkeiten von Sportunterricht in heterogenen Gruppen, um die (3) Selbstwirksamkeitserwartung zu stärken (vgl. Abb. 1).

Theorieseminar	Ziel	Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung
<ul style="list-style-type: none"> • Konzepte Heterogenität und Inklusion & Reflexion der eigenen Einstellungen • Befunde zu Inklusion allgemein • Perspektive von Kindern mit Behinderung • Förderbedarfe im Sportunterricht 	↔ Reflexion der allgemeinen Haltung zu Inklusion ↔	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungsorientiertes Lernen (Handicaps) • Reflexion des Erlebten
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des Leistungsverständnisses • Theoretische Auseinandersetzung mit Wettkampf in inklusiven Gruppen • Leistungsbewertung • Doppelauftrag des Schulsports • Mehrperspektivische Zugänge 	↔ Reflexion des Leistungs- & Sportver- ständnisses ↔	<ul style="list-style-type: none"> • Praktische Erprobung von • Regelvariation von Spielen • Alternativen zu Sportspielen • Wettkämpfen in heterogenen Gruppen • Mehrperspektivische Zugänge
<ul style="list-style-type: none"> • Didaktische Konzepte zu inklusivem Sportunterricht • Modifikationsmöglichkeiten • Innere Differenzierung & Aufgabenstellung • Praxisbeispiele aus der Literatur 	↔ Stärkung der bereichs- spezifischen Selbstwirk- samkeits- erwartung ↔	<ul style="list-style-type: none"> • Planung, Durchführung und Reflexion eigener Unterrichtsstunden

Abbildung 1: Ziele und Inhalte der Seminarkonzepte.

Das Theorieseminar ist in der universitären Lehre ein bekanntes Format, das Raum lässt für (1) die Vermittlung von konkretem Wissen, (2) eine Auseinandersetzung mit und eine Positionierung zu diesem Wissen sowie (3) die (gedankliche) Anwendung von didaktischen Konzepten. Die Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung (VP) hingegen wurde entwickelt, um das fachdidaktische Wissen in die Praxis zu bringen und miteinander zu verknüpfen. Die sportartbezogenen Kompetenzen aus dem Bachelorstudium werden aufgegriffen und sportdidaktisch aufbereitet, indem Studierende selbständig Lehreinheiten zu verschiedenen Bewegungsfeldern für die teilnehmenden Studierenden planen, durchführen und

anschließend reflektieren. Die Studierenden können in einem geschützten Rahmen erste Lehr-Lern-Erfahrungen mit anderen Studierenden sammeln und dabei authentische Erfahrungen des Ge- und Misslingens von Unterricht machen. So soll eine Auseinandersetzung der Studierenden mit eigenen Selbstverständnissen und subjektiven Theorien erreicht und so Anlässe zur Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung geboten werden (Neuber & Pfitzner, 2017).

Die beiden Seminarformate bieten unterschiedliche Zugänge zu den thematischen Schwerpunkten. Im Theorieseminar liegt ein besonderes Augenmerk auf Austausch und Diskussion. Die Studierenden werden zur Reflexion ihrer biografischen (Schul-)Sporterfahrungen angeregt und versetzen sich mittels Fallarbeit und Interviews in die Schüler*innenperspektive von Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen. Um die Auseinandersetzung mit dem eigenen Leistungs- und Sportverständnis anzuregen, werden Themen wie der Doppelauftrag des Schulsports, das Prinzip der Mehrperspektivität oder Leistungsbewertung im inklusiven Sportunterricht bearbeitet und diskutiert. Zur Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung werden didaktische Konzepte zu inklusivem Sportunterricht (Schoo, 2010; Tiemann, 2015) auf einzelne Bewegungsfelder (theoretisch) bezogen. So soll gewährleistet werden, dass die Studierenden die Konzepte durchdringen und als produktiv wahrnehmen. Darüber hinaus werden Beispiele aus Praxiszeitschriften sowie aus eigenen Praxiserfahrungen gesammelt und mit Blick auf ihr Inklusionspotential diskutiert. Zentral sind das Bewusstwerden der eigenen Erfahrungen und das Ringen um eine Position zu den einzelnen Themen.

Die VP fokussiert demgegenüber das erfahrungsorientierte Lernen und die Reflexion der „neuen“ praktischen Erfahrungen. Die Studierenden bekommen die Aufgabe, Praxisbeispiele aus der Literatur in die eigene Stundenplanung, dem Niveau der Studierenden entsprechend, zu übertragen, durchzuführen und zu reflektieren. Die Studierenden schlüpfen in der überwiegenden Anzahl der Lehrveranstaltungen in die Rolle der Unterrichteten. So schärfen sie ihre Wahrnehmung für Unterricht und können am eigenen Leibe erfahren, wie sich unterschiedliche Ideen, die in der Literatur diskutiert werden, in der Praxis umsetzen lassen. Um die schon vorhandene Heterogenität der Gruppe noch zu verschärfen, bekommen drei Studierende in jeder Einheit die Gelegenheit, Erfahrungen mit bestimmten Handicaps zu sammeln. Ein Student oder eine Studentin nimmt in einem Rollstuhl am Unterricht teil und zwei Studierende tragen Papierbrillen, die eine Augenkrankheit simulieren und die Sicht entsprechend einschränken. Es werden bewusst diese beiden Handicaps gewählt, da diese Arten von Handicaps die Studierenden so einschränken, dass sie trotzdem ihr Bestes geben können und kein Handicap im Sinne eines Rollenspiels „spielen“ müssen. Das ermöglicht authentische Erfahrungen, auch wenn den Studierenden immer wieder bewusstgemacht werden sollte, dass diese Erfahrungen nicht automatisch mit denen eines rollstuhlfahrenden Menschen oder eines Menschen mit Seheinschränkung gleichzusetzen sind. Die Reflexion wird in dieser Veranstaltung in zwei Teile unterteilt. Zum einen wird die gehaltene Stunde mit Blick auf die geplanten Ziele reflektiert. Zum anderen wird

die in der Literatur beschriebene Idee auf Grundlage der gemachten Erfahrungen auf ihr Inklusionspotential hin beurteilt und Vor- und Nachteile mit Blick auf die Umsetzung in heterogenen Gruppen diskutiert.

4. Zusammenfassung

Ausgehend von fachdidaktischen Überlegungen zur Inklusion im Sport sowie zur Sportlehrer*innenbildung wurden mit einem „Theorieseminar“ und einer „Vermittlungsbezogenen Praxisvertiefung“ zwei unterschiedliche Veranstaltungskonzepte inklusionsbezogen weiterentwickelt. Während das Theorieseminar das Finden einer eigenen Position durch die Reflexion von biografischen Erfahrungen und die Diskussion zu sportspezifischen Inklusionsthemen anstrebt, setzt die VP auf das Machen von (neuen) Erfahrungen im inklusiven Kontext. Die Studierenden erleben verschiedene Möglichkeiten, inklusiven Sportunterricht zu gestalten und lernen diese Ideen mit Blick auf ihr Inklusions- und Exklusionspotential zu reflektieren. Inwiefern diese beiden Formate konkret zu einer Haltungsänderung beitragen, muss noch überprüft werden. Wichtig scheint es in diesem Kontext zu sein, sich als Lehrende bewusst zu werden, was die Fachspezifik mit Blick auf Inklusion ist und was ggf. fachspezifische Aspekte einer inklusiven Haltung sein können, um diese Aspekte im eigenen Unterricht berücksichtigen zu können.

Literatur

- Duensing-Knop, F., Kaundinya, U. & Neuber, N. (2018). Inklusion in der Sportlehrer*innenbildung – Hochschuldidaktische Konzepte zur Förderung einer inklusiven Haltung. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Dealing with diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 109–126). Münster: Waxmann.
- Klinge, A. (2007). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S. 25–38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Leineweber, H., Meier, S. & Ruin, S. (2015). Inklusion im Sportunterricht. Wo stehen die Sportlehrkräfte? *IMPULSE*, 20(1), 6–13.
- Neuber, N. (2016). Von der Theorie zur Praxis – und wieder zurück? Sportlehrerbildung als Forschungs- und Gestaltungsaufgabe. In D. Wiese, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie*. 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April-2. Mai 2015 in Bochum (S. 50–70). Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.
- Neuber, N. & Pfitzner, M. (2017). Fachpraxis trifft Fachdidaktik. Der Veranstaltungstyp „Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung“. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute – Ideen und Innovationen* (S. 107–117). Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.

- Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teuber, H., Thissen, A. & Wiethäuper, H. (2016). Inklusion im Sportunterricht. Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014. *Sportwissenschaft*, 46(2), 88–101. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0402-7>
- Rischke, A., Heim, C. & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(4), 149–160. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0437-4>
- Schoo, M. (2010). Didaktische Konzepte für den Sportunterricht mit körperbehinderten Schülern. In M. Schoo (Hrsg.), *Sport für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen* (S. 24–29). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Solzbacher, C. (2017). Ein viel strapazierter Begriff für eine Pädagogik der Vielfalt. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.), *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsforschung* (S. 313–321). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster: Waxmann.
- Tiemann, H. (2015). Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch methodische Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 53–66). Aachen: Meyer & Meyer.

Christina Gippert, Philip Hörter, Manfred Holodynski und Martin Stein

Klassenführung und Lehr-Lern-Kultur im Anfangsunterricht Mathematik

Vorstellung und Evaluation eines videobasierten Lehrmoduls

1. Einleitung

Der Anfangsunterricht ist in besonderem Maße von den heterogenen Lernvoraussetzungen der Lernanfänger*innen geprägt. Auf einen reflektierten Umgang mit dieser Heterogenität wird jedoch in der universitären Lehrerbildung aufgrund ihrer mangelnden Theorie-Praxis-Integration nicht vorbereitet. Zur Behebung dieses Mangels haben die Autor*innen ein interdisziplinäres Seminar zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung (PUW) zu fachdidaktischen *und* klassenführungsbezogenen Facetten des Umgangs mit Heterogenität konzipiert und evaluiert. Denn die PUW stellt das zentrale Bindeglied zwischen Unterrichtstheorie und -praxis dar. Im Folgenden werden der theoretische Hintergrund und das Konzept dieses Seminars erläutert und Evaluationsergebnisse aus Studierenden-sicht berichtet.

2. Förderung der PUW als Vorbereitung auf den „Praxischock“

Aus einer professionstheoretischen Perspektive stellt die Forderung nach mehr Praxisbezug in der ersten Phase der Lehrerbildung einen „argumentativen Dauerbrenner“ dar (Terhart, 2000, S. 107). Das in der Hochschule vermittelte Wissen sei vorwiegend propositional und damit „träges Wissen“ (Renkl, 1996), auf das angehende Lehrkräfte in ihrer Unterrichtspraxis kaum zurückgreifen. Denn für eine erfolgreiche Unterrichtspraxis ist nach Shulman (1986) vor allem strategisches Wissen über unterrichtliches Handeln entscheidend. Das eignen sich Lernende aber nur durch die Verknüpfung von propositionalem mit fallbasiertem Wissen anhand konkreter Unterrichtssituationen an. Wie diese Wissensformen miteinander verknüpft und im Unterrichtshandeln angewendet werden können, wird in Kompetenzmodellen modelliert, die Lehrkompetenz als Komponentenmodell konzipieren. In diesen vermitteln situationsspezifische Fähigkeiten zwischen Wissen & *beliefs* auf der einen und unterrichtlichem Handeln auf der anderen Seite (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Als eine solche situationsspezifische Fähigkeit gilt die PUW (Meschede, Fiebranz, Möller & Steffensky, 2017). Darunter wird verstanden, wie eine Lehrperson lernrelevante Ereignisse im Unterricht wahrnimmt (*selective attention/noticing*) und mit Hilfe ihres Professionswissens reflektiert (*knowledge-based reasoning*) (Sherin & van Es, 2009).

Vergleichsstudien zeigen, dass erfahrene Lehrkräfte stärker auf lernrelevante Unterrichtsereignisse fokussieren, besser theoriegeleitet interpretieren und mehr alternative Handlungsstrategien generieren als Noviz*innen (u. a. Berliner, 1988). Auch lässt sich die PUW durch videobasierte Lehrmodule effektiv fördern (u. a. Gold, Förster & Holodynski, 2013). Eine Analyse von Unterrichtsvideos ermöglicht es, Unterricht im Detail und aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Gemäß der *Cognitive Flexibility Theory* (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1992) baut eine Person flexibel und situationspezifisch anwendbare Wissensstrukturen erst durch die Vernetzung von vielen einzelnen Wissens-elementen auf. Voraussetzung ist ein Wissenserwerb unter verschiedenen Perspektiven, in wechselnden Kontexten und Zielsetzungen.

Baumert und Kunter (2011) unterscheiden in ihrem Lehrerkompetenzmodell unterschiedliche Domänen des Professionswissens, u. a. fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen. In der universitären Lehrerbildung werden diese Domänen getrennt gelehrt, müssen aber im Unterrichtshandeln integriert verfügbar sein. Harr, Eichler und Renkl (2014) konnten zeigen, dass eine Integration des pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Wissens in der universitären Vermittlung gelingen kann. Sie mahnen aber zugleich vor einer kognitiven Überlastung der Lernenden bei der Wissensvermittlung, wenn sie nur über geringes Vorwissen verfügen (ebd.).

Auf der Basis dieses theoretischen Hintergrunds wurden videobasierte Lehrmodule konzipiert, die im Teilprojekt *Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration* der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster verankert sind. Im Folgenden wird eine interdisziplinäre Seminarkonzeption vorgestellt, die in Kooperation der Mathematikdidaktik mit der Psychologie als Anteilsdisziplin der Bildungswissenschaften entstand. Sie soll die Studierenden unterstützen, die in der Praxis notwendige Integration verschiedener Wissensformen und -domänen bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung anzubahnen.

3. Konzeption des Seminars „(Anfangs-)Unterricht in heterogenen Klassen erfolgreich gestalten“

Das Seminar „(Anfangs-)Unterricht in heterogenen Klassen erfolgreich gestalten“ richtet sich an Studierende des Grundschullehramtes in der ersten Phase ihres Masterstudiums. Es konzentriert sich auf die Integration zweier Grunddimensionen von Unterrichtsqualität, die nicht nur für die Gestaltung des Anfangsunterrichts bedeutsam sind (Klieme & Rakoczy, 2008), die aber aus zwei verschiedenen Domänen des Professionswissens von Lehrkräften stammen. Dies sind die *Klassenführung* als Dimension der pädagogisch-psychologischen Wissensdomäne sowie die Gestaltung einer *kognitiv aktivierenden Lehr-Lern-Kultur* als Dimension der mathematikdidaktischen Wissensdomäne.

Das Konzept der Klassenführung bezieht sich auf Maßnahmen der Lehrkraft, die der Etablierung sowie dem störungsfreien und reibungslosen Ablauf von Unterrichtsaktivitäten dienen (Gold & Holodynski, 2011). Zentrales Ziel ist die Maximierung der aktiven Lernzeit für jeden einzelnen Lernenden. Ein solches Ziel ist eine Herausforderung, insbesondere bei einer Unterrichtsgestaltung, die auf Differenzierung und Individualisierung in heterogenen Lerngruppen abzielt.

Diese Herausforderung trifft auch für das Konzept der kognitiv aktivierenden Lehr-Lern-Kultur zu, das aus der Mathematikdidaktik eingebracht wird (in Anlehnung an u. a. Winter, 2016; Wittmann, 1995). Seitens der Lehrkraft gilt es, die kognitive Aktivierung in sehr unterschiedlichen Unterrichtsaktivitäten zu realisieren. So gibt es Unterrichtsaktivitäten, in denen die Lehrkraft das Lernen in eine anregende Gesprächskultur einbettet. Ebenso gibt es Unterrichtsaktivitäten der Einzel- und Partnerarbeit, in denen die Lehrkraft eine Kultur des Selberdenkens durch eine adaptive Unterstützung etabliert und einfordert, um die heterogenen Lernvoraussetzungen und -ziele berücksichtigen zu können. Dahinter steht eine Kultur des entdeckenden Lernens (Winter, 2016), in der eher konstruktivistische Lernarrangements als lernförderlich angesehen werden, in der aber auch die Notwendigkeit instruktionaler Lehrepisoden gesehen wird.

An dieser Stelle greifen Aspekte der Klassenführung. Unter der Facette der Etablierung von Regeln und Routinen (Emmer, Evertson & Anderson, 1980) vereinbart und etabliert die Lehrkraft lernförderliche Interaktionsmuster im Klassenverband. Auf diese Weise kann der Unterricht für die Lernenden kognitiv entlastet werden, wenn die Interaktionsmuster für alle zur Routine geworden sind. Um solche lernförderlichen Routinen zu etablieren, muss eine Lehrkraft eine weitere Facette der Klassenführung anwenden, das Monitoring. In Anlehnung an Kounin (2006) gehören dazu die Fähigkeiten, parallel laufende Unterrichtsprozesse überlappend zu steuern und Unterrichtsstörungen prompt und angemessen zu unterbinden. Mit positiver Präsenz reagieren zu können, kann in leistungsheterogenen Gruppen ein lernförderliches Arbeitsbündnis schmieden – besonders, wenn dies einhergeht mit gezielten inhaltlichen Fragestellungen, die Raum für die Exploration eigener Denkweisen auf Seiten der Lernenden bieten.

Im Mathematikunterricht hat die Lernaufgabe eine zentrale didaktische Funktion. Daher benötigen Lehrkräfte Wissen über die Wirkungen solcher Aufgaben und deren Einbettung in eine sinnvolle Unterrichtsstruktur. So erfordert die Bearbeitung von problemorientierten Aufgaben, die inhaltlich und methodisch geöffnet sind und mehrere Schritte zur Lösung erfordern, eine wohldurchdachte Instruktion sowie ein Angebot an individueller Lernunterstützung und klarer Strukturierung bei der Aufgabebearbeitung durch die einzelnen Schüler*innen, damit sie ihre Lernzeit effektiv nutzen können. Solche offenen Aufgabenformate fordern die Lehrperson besonders hinsichtlich des Monitorings und der vorbereitenden Strukturierung. Demgegenüber ist sie in Übungsphasen mit geschlossenen Aufgaben gefordert, den Schwung aufrecht und die Gruppe mobilisiert zu halten.

In der interdisziplinären Seminarkonzeption stellen die dargestellten Facetten die Inhaltsdomänen des *noticing* bei der PUW dar. Für das *knowledge-based reasoning* der PUW wird ein Analysevierschritt operationalisiert (in Anlehnung an Santagata & Guarino, 2011; Sherin & van Es, 2009): (1) Ein lernrelevantes Unterrichtsereignis wird zunächst wertneutral und detailliert beschrieben. (2) Dann wird es anhand der Facetten der Klassenführung und Lehr-Lern-Kultur theoriebasiert interpretiert. (3) Zur Anbahnung strategischer Handlungskompetenz sollen die Studierenden anschließend die beschriebene Situation in Bezug auf die Unterrichtsqualität ausgewogen bewerten und (4) sinnvolle, begründete Handlungsalternativen generieren. Die konkrete methodische Umsetzung sieht die schrittweise Einführung der genannten Facetten der Klassenführung (KF) und der Lehr-Lern-Kultur (LLK) sowie ihrer Zusammenhänge über fünf 90-minütige Seminarsitzungen vor. Dabei finden die Facetten in jeder Sitzung nach einem Theorieinput praktische Anwendung in der Videoanalyse anhand des genannten Analysevierschritts:

1. Sitzung: Konzept der Professionellen Unterrichtswahrnehmung
2. Sitzung: KF-Facette *Monitoring* und LLK-Facette *Gesprächskultur*
3. Sitzung: KF-Facette *Strukturierung* und LLK-Facette *Aufgabenkultur*
4. Sitzung: KF-Facette *Regeln & Routinen* und LLK-Facette *Denkkultur*
5. Sitzung: Zusammenführung aller Facetten

Anschließend wird die Videoanalyse in zwei weiteren 90-minütigen sowie zwei jeweils sechsstündigen Blockterminen auf weitere Themen angewendet:

6. Sitzung: Umgang mit Heterogenität im Mathematikunterricht
7. Sitzung: Anfangsunterricht in Mathematik

Block I: Selbstreguliertes Lernen im Mathematikunterricht

Block II: Analyse einer ganzen Stunde aus dem Anfangsunterricht Mathematik

Auf diese Weise sollen die Studierenden neben dem Erwerb theoretischen, propositionalen Wissens in Form der zentralen Konzepte der Klassenführung und Lehr-Lern-Kultur sowohl (a) fallbasiertes und strategisches Wissen in der Anwendung des theoretischen Wissens (Blömeke et al., 2015) aufbauen als auch (b) die beiden Wissensdomänen integrieren. Dadurch soll die Anwendbarkeit des angeeigneten Wissens erhöht (Harr et al., 2014) und die Studierenden auf einen kompetenten und reflektierten Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft im (Anfangs-)Unterricht vorbereitet werden. Das Lehren und Lernen ist dabei multidimensional angelegt (Spiro et al., 1992), sodass die Studierenden lernen, Unterricht in seiner Komplexität multiperspektivisch wahrzunehmen.

4. Ergebnisse der Lehrevaluation

Das vorgestellte interdisziplinäre Seminar wurde in drei aufeinanderfolgenden Semestern angeboten und von den Studierenden anhand eines standardisierten Online-Fragebogens evaluiert. Als Evaluationsskalen wurden der *subjektive Lernerfolg* (ein Item), die empfundene *Überforderung* (drei Items) und die Güte des eingesetzten *Materials* (drei Items) mittels einer siebenstufigen Likertskalierung erfasst.

Tabelle 1: Ergebnisse studentischer Lehrevaluationen der interdisziplinären videobasierten Seminare verglichen mit anderen Masterseminaren des Lehrinstituts

	Subjektiver Lernerfolg (M)^a	Überforderung (M)^a	Material (M)^a	Weiterempfehlung	Punkte (M)^b
WiSe 17/18 15 von 22 ^c	7 (6.07) ^d	2.47 (2.15)	6.71 (6.33)	100 %	14.2 (12.93)
SoSe 18 7 von 9 ^c	6 (5.89)	2.57 (2.07)	6.33 (6.19)	100 %	12.86 (12.78)
WiSe 18/19 22 von 24 ^c	6.91 (5.81)	1.41 (2.33)	6.83 (6.22)	95 %	14.18 (12.62)

Anmerkungen. ^a Skalen von 1 bis 7 („stimme absolut zu“). ^b Punktwert der gymnasialen Oberstufe. ^c Rücklauf der Teilnehmenden. ^d Durchschnittswert der Seminarbewertungen anderer Masterseminare des Lehrinstituts.

Es zeigt sich, dass die Studierenden den subjektiven Lernerfolg, das eingesetzte Material und die Gesamtbewertung überdurchschnittlich gut bewerteten. Ebenso ist die Quote der Weiterempfehlung an andere Studierende sehr hoch. Hinsichtlich der Überforderung scheint das Seminar in zwei von drei Fällen leicht über dem Durchschnitt zu liegen. Bemerkenswert ist, dass das Seminar in allen drei Semestern zum Besten von jeweils ca. 15 Seminaren im Master-Psychologiemodul der Lehrerbildung gewählt wurde.

Aus weiteren, offenen Kommentierungen lassen sich eine sehr hohe Zufriedenheit, aber auch teilweise Überforderung durch die Integration zweier Wissensdomänen (Harr et al., 2014) ableiten. Insgesamt berichteten die Studierenden, durch die Analyse von Unterrichtsvideos aus der Perspektive der Klassenführung und der Lehr-Lern-Kultur eine profunde und erkenntnisreiche Integration von Unterrichtstheorie und -praxis im reflektierten Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft erfahren und ihre Kompetenzen in der PUW verbessert zu haben.

5. Fazit

Um auf einen produktiven Umgang mit den Wissensbeständen hinsichtlich *Dealing with Diversity* im Anfangsunterricht Mathematik vorzubereiten, war der Anspruch, ein interdisziplinäres Seminar-konzept zu entwickeln, das die PUW zur Entwicklung propositionalen, fallbasierten und strategischen Wissens fördert. Die Lehrevaluation zeigt, dass dieses Anliegen von den Studierenden entsprechend gewürdigt wurde. Im Rahmen der weiteren Evaluation des Seminar-konzepts wird geprüft, inwiefern das interdisziplinäre Seminar die PUW im Vergleich zu monothematischen Seminaren der Klassenführung einerseits und der Lehr-Lern-Kultur andererseits nachhaltig fördern kann.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter & J. Baumert (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Berliner, D. C. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. DOI: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Anderson, L. (1980). Effective Classroom Management at the Beginning of the Schoolyear. *Elementary School Journal*, 80(5), 219–231. DOI: <https://doi.org/10.1086/461192>
- Gold, B., Förster, S. & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainings-seminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 141–155. DOI: <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000100>
- Gold, B. & Holodynski, M. (2011). Klassenführung. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis: Basiswissen Unterrichtsgestaltung 3* (S. 133–151). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Harr, N., Eichler, A. & Renkl, A. (2014). Integrating pedagogical content knowledge and pedagogical/psychological knowledge in mathematics. *Frontiers in Psychology*, 5, 924. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00924>
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K. & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158–170. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010>
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47(2), 78–92.

- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM*, 43(1), 133–145. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3>
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. Duffy & D. Jonassen (Hrsg.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (S. 57–75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Winter, H. W. (2016). *Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht*. Wiesbaden: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10605-8>
- Wittmann, E. C. (1995). Aktiv-entdeckendes und soziales Lernen im Rechenunterricht – vom Kind und vom Fach aus. In G. N. Müller & E. C. Wittmann (Hrsg.), *Mit Kindern rechnen* (S. 10–41). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.

5

**Beiträge zum Umgang mit
der eigenen Begabung**

Begabungsvielfalt als Herausforderung der Studienwahl

Diskussion des Begabungsbegriffs vor dem Hintergrund eines praktischen Problems

1. Einleitung

Im Kontext der Studienwahl von hochbegabten Schüler*innen wurde und wird vor allem die Multipotentialität als mögliches spezifisches Problem diskutiert. Dies ergibt sich auch aus der Entwicklung, dass junge Menschen im Übergang von der Schule ins Studium gezwungen sind, sich aus einer immer größer werdenden Anzahl von Optionen zu entscheiden (Schröder, 2015). Wenn dieser Multioptionalität auf Seiten des jungen Menschen auch noch eine Vielzahl von Interessen und Begabungen entgegensteht, dann wird Studienwahl zu einer entscheidenden Herausforderung der Begabungsentwicklung. In diesem Fall wird vom Phänomen Multipotentialität/Begabungsvielfalt gesprochen. Während dieses in Praxisberichten immer wieder aufgeworfen wird, kam die wissenschaftliche Debatte nach großen Studien in den USA im Rahmen der SMPY von Lubinski und Benbow (Achter, Lubinski & Benbow, 1996) und in Deutschland im Rahmen Marburger Hochbegabtenstudie von Rost und Sparfeldt (Sparfeldt, 2006) weitestgehend zum Erliegen, da ein Zusammenhang von Hochbegabung und Multipotentialität bei enger psychometrischer Definition nicht zu finden war. Wenn man den Begriff Begabungsvielfalt im Zuge multifaktoriell-interaktionistischer und systemischer Begabungsmodelle jedoch neu definiert, können praktische Probleme wie Entscheidungsschwierigkeiten durch Multioptionalität abgebildet und empirisch untersucht werden.

2. Praktisches Phänomen Begabungsvielfalt/Multipotentialität?

Bevor die wichtigen definitorischen Abgrenzungen vorgenommen werden, ist es sinnvoll den praktischen Ausgangspunkt dieser Debatten zu bestimmen. Dazu dient ein anonymisiertes und ein bisschen zugespitztes Fallbeispiel, welches auf Klientinnen der Beratungsstelle „Zentrum für Potentialanalyse und Begabtenförderung“ an der Universität Leipzig basiert:

Marie-Josefine ist 18 Jahre und steht kurz vor dem Abitur. Ihre Schulnoten sind alle im sehr guten Bereich. Auch in ihren Mathe- und Physik-Leistungskursen hat sie 15 Punkte. In ihrer Freizeit schreibt sie Texte für Poetry Slams und konnte schon erste Publikumserfolge erzielen. Ehrenamtlich ist sie in der Stadtjugendkirche aktiv und engagiert sich für eine saubere Innenstadt und Nachtbusse. Sie hat

einen Schüleraustausch nach England gemacht und liebt Sprachen und Reisen. Ein Praktikum hat sie in der Grundschule und in einem Zahntechniklabor absolviert. Sie spielt Klavier und geht gerne auf Konzerte.

Wie man an dem Fallbeispiel erkennen kann, sind Marie-Josefines Leistungen durchweg im hohen Bereich. Eine hohe Intelligenz wurde bislang nicht diagnostiziert, ist jedoch aufgrund der Leistungen nicht unwahrscheinlich. Das besondere an Marie-Josefines Fall ist, dass sie Leistungen in sehr verschiedenen Domänen (Naturwissenschaften, Sprachen, Handwerk, Musik, Politik, Arbeit mit Menschen) erbringt. Man könnte also vereinfacht (im Alltagssprachgebrauch) sagen, dass ihre Begabungen vielfältig sind. Ihr Beratungsanliegen „Ich weiß nicht was ich mal werden soll?“ zeigt anschaulich die mögliche Grundherausforderung in diesem Fall, eine Entscheidungsschwierigkeit bei der Berufs- und Studienwahl.

Solche Einzelfallbeschreibungen findet man in wissenschaftlichen und populären Publikationen unter dem Schlagwort „Multipotentiality“ als häufigstes Phänomen, wenn es um die Berufsorientierung Hochbegabter geht (Colangelo, 2002, S. 6; Kerr & Erb, 1991; Emmett & Minor, 1993). Ähnliches wird in Einzelfällen auch im deutschsprachigen Raum berichtet, vor allem in Ratgeberliteratur (Brackmann, 2010; Garcia, 2012; Schwiebert, 2015). Wesentlich aus der angenommenen Multipotentialität werden allgemein als mögliche Schwierigkeiten Hochbegabter bei der Berufs- und Studienwahl diskutiert: die schon genannte Entscheidungsschwierigkeit und als mögliche Folge davon häufige Abbrüche/Wechsel (Jung, 2013, S. 434; Sparfeldt, 2006, S. 50f.) sowie als weiterer Verstärkungsfaktor der Entscheidungsschwierigkeit ein perfektionistischer Anspruch (innerer Druck) und erhöhte soziale Erwartung (äußerer Druck) (Sparfeldt, 2006, S. 50; Colangelo, 2003). Beispielhaft und zusammenfassend ist die folgende Aussage: „Für begabte junge Menschen wird [...] oft die Breite ihrer Interessen und Fähigkeiten zum Problem [...] Untersuchungen zeigen, dass die Studien- und Berufswahl für Hochbegabte eine besonders schwierige Aufgabe ist – und dass Schulen der Aufgabe, sie dabei zu unterstützen, kaum gerecht werden“ (Rohrman & Rohrman, 2005, S. 219).

3. Begriff und Definition von Multipotentiality/Multipotentialität

Die Erste und oftmals zitierte Definition von Multipotentiality stammt von Fredrickson. Er findet Multipotentiality in „[...] any individual who, when provided with appropriate environments, can select and develop any number of competencies to a high level“ (Fredrickson, 1979, S. 268, zit. nach Achter, Lubinski & Benbow, 1996, S. 65; Rysiew, Shore & Leeb, 1999, S. 423; Greene, 2006, S. 36). Der Begriff der Multipotentialität wird vor allem in praktisch-orientierten Begabungsforschung und Begabtenförderung aufgegriffen. Als eine wesentliche Vertreterin kann dabei Kerr gelten. Sie definiert Multipotentialität folgendermaßen:

„Multipotentiality is the ability to select and develop any number of career options because of a wide variety of interests, aptitudes, and abilities (Frederickson & Rothney, 1972). The broad range of opportunities available tends to increase the complexity of decision making and goal setting, and it may actually delay career selection. Multipotentiality is most commonly a concern of students with moderately high IQs (120–140), those who are academically talented, and those who have two or more outstanding but very different abilities such as violin virtuosity and mathematics precocity.“ (Kerr, 1990)

In dieser Definition, in welcher Sie sich auch auf Frederickson und Rothney bezieht, wird deutlich, dass nicht nur Fähigkeiten (im Sinne von Aptitudes and Abilites) für Multipotentialität als maßgeblich gesehen werden, sondern auch die Interessen. Genau dieses führt zu einer weiteren schwierigen aber entscheidenden Frage, der Differenzierung von Begabungen und Interessen. Der Begriff Multipotentialität taucht danach in verschiedensten Publikationen auf und wird dabei immer wieder grundsätzlich diskutiert (zusammenfassend: Rysiew et al., 1999). Neben dem Begriff „Multipotentiality“ existieren, mit unterschiedlichen Konnotationen andere, zum Teil synonym verwendete Begriffe in der englischen Sprache: „Polymath“ (Universalgelehrter)/„Renaissance Person“ (Gelehrter nach dem Ideal der Renaissance); „Scanner“; „Generalist“; „Multi-Passionate“ und „Multipod“ (Kurzform). Im wissenschaftlichen Feld in Deutschland werden die Begriffe Multipotentialität und Begabungsvielfalt (zum Teil synonym) verwendet (Heller & Ziegler, 2007; Sparfeldt, 2006). Die Begriffe des Universalgelehrten und Generalisten sind durchaus geläufig, finden jedoch nicht in Bezug auf dieses Phänomen dezidierte Verwendung. Bekannter ist hingegen in der Beratungsliteratur der wissenschaftlich nicht fundierte Begriff der „Scanner-Persönlichkeit“ (Sher & Lemke, 2013; Heintze, 2016; Bauer, 2017), sowie Begriffe wie „Tausendsassa“, „Vielbegabt“ oder „Multitalent“. Alle diese Begriffe stehen in einem mehr oder weniger engen Verhältnis zur Begabungsdebatte.

4. Forschungsstand

Insgesamt lässt sich immer noch feststellen, dass die Entwicklung der Hochbegabten im Erwachsenenalter ein bisher vernachlässigtes Forschungsgebiet darstellt (Spiel, Grant Hay & Reimann, 2005, S. 222; Holling, Preckel, Vock & Wittmann, 1999, S. 69). Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass das Thema der Berufs- und Studienwahl im Wesentlichen durch die Beschreibungen von Einzelfällen aus Beratungsstellen und die Beratungsliteratur für hochbegabte Erwachsene geprägt ist (s.o.). Trotzdem lassen sich zumindest zwei größer angelegte Studien innerhalb der Begabungsforschung finden, in welchen Multipotentialität untersucht wurde. Zum einen die große Studie SMPY (Study of Mathematically Precocious Youth) von Lubinski und Benbow und zum anderen die Marburger Hochbegabtenstudie von Rost. In einer Studie (Achter et al., 1996) wurde Multipotentialität innerhalb

der SMPY-Kohorten (Stichprobe: 1.000 Schüler*innen in 4 Kohorten [TOP 1 in 10.000; SAT] im Alter von 13–14) untersucht. Die Autor*innen kamen zum Ergebnis, dass innerhalb dieser sehr ausgelesenen Gruppe weniger als 5 % „multipotentiality“ aufwiesen. Aufgrund dessen lautete der Titel des Artikels auch: „Multipotentiality Among the Intellectually Gifted: ‘It Was Never There and Already It’s Vanishing““. Nach diesem Artikel, welcher vorher berichtete Fälle flacher Interessens- und Leistungsprofile auf Deckeneffekte auf alters- und entwicklungsbezogen ungeeignete Instrumente zurückgeführt, kam die Debatte in den USA weitestgehend zum Erliegen. Die herangezogene Definition von Multipotentialität, welche von den Autor*innen als weit beschrieben wird, legt meines Erachtens sehr enge psychometrische Grenzen an. So wird Multipotentialität angenommen bei einem Testergebnis im SAT Math und SAT Verbal, das weniger als eine Standardabweichung auseinander (High flat ability) liegt, bei gleichzeitigen Spitzenergebnis (TOP 1 in 10.000) und einem RIASEC-Profil, welches weniger als eine Standardabweichung Differenz zwischen dem Durchschnitt der höchsten drei Dimensionen minus den Durchschnitt der niedrigsten drei Dimensionen (Flat interest) aufweist. Auf diesen Erkenntnissen und Definitionen baut Sparfeldt in seiner Untersuchung der Berufsinteressen hochbegabter Jugendlicher (2006) auf. Er untersucht 107 hochbegabte und 107 durchschnittlich begabte Jugendliche im Alter von 20 Jahren aus der Marburger Hochbegabtenstudie. Als Kriterien für Multipotentialität gelten bei ihm Hochintelligenz sowie in den Testverfahren zu Interessen: GIS (Generelle Interessenskala) und AIST (Holland-Modell), eine Differenz aus dem (jeweils an der Itemzahl relativierten) maximalen und minimalen Skalenwert bzw. die Varianz. Er kommt zu dem Ergebnis, dass entgegen der Multipotentialitätshypothese die Hochbegabten sogar differenziertere Interessenprofile auswiesen. Er vermerkt dabei das auffällige Ergebnis, dass Hochbegabte höhere Werte im Interessenprofil I-Investigative und niedrigere bei S-Social haben. Weitere größere Untersuchungen zu diesem Thema sind zunächst nicht zu finden.¹

An beiden Studien lassen sich meines Erachtens zwei grundsätzliche Kritikpunkte anbringen. Zunächst lässt sich feststellen, dass in keiner der beiden Studien konkret untersucht wird, ob die befragten Hochbegabten Schwierigkeiten in der Berufs- und Studienwahl hatten. Darüber hinaus werden in keiner der beiden Studien die Interessen zum exakten Zeitpunkt der Studienwahl erhoben (SMPY mit 13 Jahren und damit weit vor der Studienwahl und Marburger Studie mit 20 Jahren und damit oft mit dem Bestätigungseffekt der vollzogenen Studienwahl). Als zweites lassen sich die definitorische Setzung sowie die verwendeten Verfahren als solche einer kritischen Prüfung unterziehen. So wird ein sehr enger psychometrischer Korridor gezogen, der per se das Phänomen kleinrechnet. Es ist aber selbst damit nicht gesagt, dass nicht auch innerhalb eines solchen differenzierten Profils eine Vielzahl möglicher Optionen offenbleibt. Noch verstärkt wird diese

1 Erst jüngst erlebt die internationale Forschung Aufschwung zur Multipotentialität sozial benachteiligter Jugendlicher in Australien (Jung & Young, 2017; Jung, 2019), die hier aufgrund der speziellen Fokussierung unberücksichtigt bleiben.

Kritik, da das herangezogene RIASEC-Modell zum einen nur in sechs Dimensionen differenziert und damit für Studienwahl nur eine sehr geringe Varianzeinschränkung bedeutet (vor allem da das I-Profil eine große Nähe zum Forschen und damit streng genommen zu allen wissenschaftlichen Studiengängen aufweist). Das zugrunde liegende Modell von Holland selbst ist in diesem Zusammenhang zwar das meist verwendete und erforschte Modell (Tarnai, 2014), weist jedoch logische Inkonsistenzen auf, so konnten wesentliche Grundannahmen des Hexagons nicht bestätigt werden. Darüber hinaus ist es nicht wie oftmals verwendet/dargestellt ein reiner Interessentest, sondern vielmehr ein Persönlichkeitstypentest, welcher motivationale und kompetenzorientierte Komponenten miteinschließt (was wiederum den Zusammenhang von Intelligenz und dem Bereich I erklären kann). Dies führt zur generellen Frage, wie streng sich Kompetenz (bzw. Leistungspotential) und Interessen (bzw. Motivation) überhaupt trennen lassen. Psycholog*innen und Berater*innen berichten von einem Phänomen der Multipotentialität, welches sich sowohl auf die Kompetenz- als auch Interessendimension bezieht (Rysiew et al., 1999, S. 428). Die Forscher selbst, welche den Begriff der Multipotentialität in die Debatte brachten, verstanden darunter ein Konzept zur Beschreibung einer Ausgangslage begabter junger Menschen und weniger ein psychometrisch eng messbares Konzept (Frederickson & Rothney, 1972). Dies entspricht auch den Praxisberichten. So lässt sich zunächst festhalten, dass es sowohl an einer eindeutigen geteilten Definition von Multipotentialität fehlt und es darüber hinaus einen Bedarf an weiterer empirischer Forschung gibt.

5. Begabungsbegriff und Begabungsdebatte

Wie gezeigt wurde, dreht sich eine Hauptkontroverse um das theoretische Konzept Begabungsvielfalt oder Multipotentialität (vgl. Rysiew et al., 1999). Es ist daher unerlässlich dieses in Beziehung zu derzeit verbreiteten Modellen von Begabung zu setzen und daraus Abgrenzungen bzw. Parallelen abzuleiten. Nach Harder (2012) lassen sich vier grundlegende Modellvorstellungen von Begabung unterscheiden: Einfaktorielle, mehrfaktoriell-additive/interaktive und systemische Modelle.

Einfaktorielle Modelle machen die Begabung an einem Schwellenwert von Intelligenz fest (zumeist zwei Standardabweichungen, d.h. IQ 130). Diese Vorstellung liegt auch der Marburger Hochbegabtenstudie zu Grunde, deren Leiter Rost (2009) eine Person als intelligent beschreibt, wenn sie sich und effektiv deklaratives und prozedurales Wissen aneignen kann, dieses Wissen in variierenden Situationen zur Lösung individuell neuer Probleme adäquat einsetzt, rasch aus den dabei gemachten Erfahrungen lernt, erkennt, auf welche neuen Situationen oder Problemstellungen die gewonnenen Erkenntnisse transferierbar sind und auf welche nicht (vgl. Gottredson, 1997). Hier wird Intelligenz als eine bereichsübergreifende Kompetenz bzw. ein bereichsübergreifendes Potential beschrieben. Das Sprechen von einer allgemeinen Hochbegabung und keiner spezifischen ho-

hen Begabung und eines Talentes für ein bestimmtes Feld (eine Domäne) ist nur dann sinnvoll, wenn man von diesem bereichsübergreifenden Potential ausgeht. Auf dieses Potential wird aufgrund einer Performanzmessung mit Normvergleich geschlossen (z.B. IQ-Test). Wenn Begabung somit mit Intelligenz gleichzusetzen ist und Intelligenz ein bereichsübergreifendes Potential ist, dann geht Hochbegabung im Sinne von Hochintelligenz per se mit einer grundsätzlichen Multipotentialität einher. Die Begriffe Hochbegabung und Multipotentialität/Begabungsvielfalt wären in dieser Vorstellung synonym. Mehrfaktoriell-additive Modelle (z.B. das 3-Ringe Modell von Renzulli) und mehrfaktoriell-interaktive Modelle (z.B. das Münchener Begabungs-Modell von Heller) betrachten Begabung hingegen als das Zusammenspiel von Kompetenz(en), Persönlichkeitsfaktoren und Umweltfaktoren (Ziegler, 2008). Den Gedanken der multifaktoriellen Modelle führen integrative Modelle (z.B. das Münchener Begabungs-Prozess-Modell von Ziegler und Perleth oder das DMGT 2.0 von Gagné) weiter (Gagné, 2010). Sowohl in additiven als auch interaktiven Modellen sind neben dem Faktor der Leistungsfähigkeit auch motivationale Faktoren mitgedacht. Diese Faktoren wie Aufgabenmotivation und Leistungsmotivation wiederum hängen mit Interesse zusammen. Folgt man diesen Modellvorstellungen ist eine Trennung von Begabungsidentifikation und der Messung von Interessen mit Schwierigkeiten behaftet. Somit ist auch hier festzustellen, dass eine allgemeine und nicht bereichsspezifische Hochbegabung als Potential nur dann sinnvoll zu formulieren ist, wenn man Multipotentialität grundsätzlich annimmt. Es sei denn man betrachtet ausschließlich die entwickelte Kompetenz/Exzellenz in einer Domäne. Dabei integrieren sowohl das Münchener Modell und seine Fortentwicklungen als auch Gagnés Modell die Domänenspezifisierung im Sinne des Holland-Modells. Wenn man die entwickelte Begabung, im Sinne eines Talents in den Blick nimmt und damit die Vorstellung einer allgemeinen Hochbegabung zurückweist, so ließe sich Multipotentialität in diesen Modellen als entwickelte Begabung in mehreren unterschiedlichen Domänen verstehen.

Genau diese entwickelte Begabung fokussieren systemische Modelle (z.B. Zieglers Aktiotop-Modell oder Sternbergs Modell der Expertiseentwicklung). Die entwickelte Leistungsexzellenz in bestimmten Domänen wird über das systemische Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren in der Rückschau erklärt. Neben Begabungen werden auch hier Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren in einem komplexen Interaktionsverhältnis als maßgeblich angesehen. Auch hier spielen Ziele und Motivation eine entscheidende Rolle. Dabei wird unter anderen auf das Konzept der Deliberate Practice abgezielt, welche im Sinne der 10.000-Stunden-Regel der Expertiseforschung nötig ist, vom Novizen zum Experten in einer Domäne zu werden (Ericsson, Roring & Nandagopal, 2007). Multipotentialität könnte hier als die Breite des Expertiseprofiles zu einem bestimmten Zeitpunkt aufgefasst werden. Die Modelle wiederum treffen keine Aussagen über die Breite des Expertise-Profiles, sondern fokussieren auf die Entwicklung der Expertise/Leistungsexzellenz in einer Domäne. Sie geben keine Antwort wie es zu dieser spezifischen Domänenwahl kam.

Zusammenfassend kann man zunächst feststellen, dass Multipotentialität von den Grundannahmen und Vorstellungen eigentlich mit Hochbegabung (im Sinne von Hochintelligenz) und Hochbegabung (im Sinne von Intelligenz und anderen Faktoren) gleichzusetzen ist. Da jedoch bei den Begabungsmodellen der Fokus auf dem Leistungspotential (bzw. der entwickelten domänenspezifischen Hochleistung) liegt, werden individuelle Präferenzen und Entscheidungen, z. B. im Sinne der Interessen nur implizit mitbetrachtet. Multipotentialität als Problem in der Begabungsentwicklung entsteht erst, betrachtet man Entscheidungskonflikte aufgrund von mehreren sich vor dem Hintergrund begrenzter Ressourcen (v.a. Zeit) ausschließenden Interessen. Somit wird für das Vorliegen von Multipotentialität neben dem hohen Begabungsprofil zumeist auch das Interessenprofil herangezogen. Bei beidem stellt für die Operationalisierung die Frage, wie Breite bzw. Flachheit des Profils zu messen sind. Dabei lassen sich enge psychometrische Setzungen (z. B. Differenzierung von Intelligenzbereichen und RIASEC-Bereichen) von weiten Setzungen (z. B. Breite des Kompetenzprofils und Breite thematischer Neigungen) unterscheiden. Wie schon beschrieben dominiert neben Entwicklungstheorien wie von Super (1953), das RIASEC-Modell von Holland sowohl die theoretische als auch praktische Dimension (Testentwicklung) der Berufswahlforschung (Tarnai, 2014). Es handelt sich dabei nicht um einen reinen Interessentest, sondern um einen Persönlichkeitstest, ein Persönlichkeitsmodell welches neben Interessen, auch Fähigkeiten und Werteinstellungen integriert (Holland, 1997). Mangels Alternativen wird Interessensvielfalt meist den Grad der Differenziertheit der RIASEC-Dimensionen operationalisiert. Einen einheitlichen Standard dafür gibt es, wie am Beispiel der zwei Studien gezeigt nicht. Gleiches gilt für die Operationalisierung von Differenziert von Begabungs-/Leistungsprofilen. Dieselbe Schwierigkeit der Operationalisierung ergibt sich auch für weite Modellvorstellungen. Zusammenfassend lassen sich also erhebliche Schwierigkeiten in der theoretischen Definition wie auch in der praktischen Operationalisierung von Multipotentialität feststellen, welche die Forschung dazu vor erhebliche Herausforderungen stellt.

6. Definition und Operationalisierung von Begabungsvielfalt

Ausgangspunkt für einen neuen Definitionsvorschlag kann wiederum die praktische Herausforderung der Studienwahl bieten. Eine beratungsnahe Definition orientiert an den Anliegen könnte helfen die genannten Konflikte zum Teil zu lösen. Unabhängig davon, ob man sich Input (Faktoren) oder Outcome (Expertise) anschaut, wenn man von keinem deterministischen Modell der Begabungsentwicklung ausgeht, ist der freie Entscheidungswille ausschlaggebend für die Wahl der Begabungsbereiche. Dieser Entscheidungsfaktor sowie das Entstehen von Leistungs- und Aufgabenmotivation und des Interesses finden in den Modellen bislang wenig bis keine Berücksichtigung. Wenn man das multifaktoriell-dynamische Verständnis von Begabung zusammen mit dem Expertiseansatz denkt, wird aber

meines Erachtens deutlich, dass Begabung vor allem auch das Resultat einer Aufrechterhaltung einer Entscheidung für eine Domäne ist bzw. durch die beständige Motivation zum Lernen in einer bestimmten Domäne bestimmt wird. Begabung ist somit zu verstehen als ein kompetenzentwicklungsbezogenes Profil einer Person, welches durch Entscheidungen konstituiert wurde und Entscheidungen konstituiert. Man könnte Begabung vereinfacht definieren als:

Begabung ist das Können (Fähigkeiten und Fertigkeiten) und Wollen (Motivation und Interesse) unter passenden Umweltbedingungen (Möglichkeit und Resonanz) in einer Domäne (hohe) Leistungen zu zeigen. Begabungsvielfalt wiederum ist dann das Können und Wollen (unter der Bedingung passender Umweltbedingungen) in mehreren Domänen (hohe) Leistungen zu zeigen.

Diese neue Definition von Multipotentialität unter dem bislang weniger besetzten und alltagssprachlich verständlichen Begriff der Begabungsvielfalt bietet dabei bestimmte Vorteile. Finden beide Begriffe im Deutschen zwar synonyme Verwendung, kam der Begriff der Begabungsvielfalt wissenschaftlich bislang weniger zur Anwendung und wurde somit noch nicht abschließend besetzt (Verwendung z. B. in Heller, 2007, S. 410). Eine Abgrenzung zur reinen psychometrischen Definition in der „Multipotentiality“-Debatte ist daher möglich. Er lässt sich auch zur Möglichkeit der Unterscheidung der Phänomene (Hoch-)Begabung/(highly) Giftedness und Begabungsvielfalt/multiple Giftedness heranziehen. Dabei betont der neue Begriff vor allem die Motivations- und Interessenskomponente und damit die Entscheidungskomponente von Begabung, welche in zumeist im Kinder- und Jugendbereich entwickelten Modellen von Begabung, eine weniger große Rolle spielt.

Begabungsvielfalt ist damit vor allem eine Frage von und in bildungsbiografischen Entscheidungen. So ließen sich zwei mögliche Wege der (Hoch-)Begabungsentwicklung bis zum Schulabschluss unterscheiden. Die hohe Begabung bzw. entwickelte Expertise in einer Domäne als Resultat früher Spezialisierung, aus welcher dann in der Regel eher Optimierungs- als Wahlprobleme beim Übergang von der Schule ins Studium entstehen (Frühförderung, Wahl der passenden Einrichtung). Sowie davon zu differenzieren die Begabungsvielfalt, als fehlende Spezialisierung auf eine Domäne und damit verbundene Wahlprobleme bezüglich der eigenen Karriere (Berufs- und Studienwahl).

Begabungsvielfalt kann infolgedessen auch als ein breites Selbstkonzept der Begabung verstanden werden. Die drei (vereinfachten) Komponenten der Definition können in Beratungsprozessen einen diagnostischen Rahmen bieten der klar über die reine Leistungsmessung hinausgeht. So sind beim Können sowohl kognitive als auch nichtkognitive Kompetenzen zu berücksichtigen, von einer psychometrischen Potentialanalyse bis hin zur pädagogisch-psychologischen Kompetenzbilanzierung von Fach-, Methoden-, Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen. Letztgenannte sind dann zum Teil auch schon Aspekte des Wollens und der Umwelt. In der Analyse des Wollens werden darüberhinausgehende Aspekte der Persönlichkeit in den Blick genommen, neben dem Interesse (z. B. durch Interessenstests wie Selbstrefle-

xionsübungen) auch generelle Aspekte der Motivation (z. B. mit Hilfe von Motivtests oder dem Fragebogen zum Erkenntnisstreben). Auch das Umweltsystem, das heißt pragmatisch mögliche Entscheidungen als auch sozial-familiäre Einflussfaktoren, finden so Berücksichtigung (z. B. durch ein systemisches Interview).

7. Erste Forschungsergebnisse

Aufbauend auf dem Forschungsstand und den Vorüberlegungen wurden eine Reihe von eigenen empirischen Studien zur Einschätzung der Größe der Zielgruppe und möglicher Probleme der Begabungsvielfalt im Rahmen der Studienwahl durchgeführt. Diese können an dieser Stelle nicht in vollem Umfang präsentiert werden, sondern werden im Rahmen der Promotion unter dem Titel dieses Beitrags veröffentlicht. So konnte unter anderem gezeigt werden, dass die Einschätzung der Größe der Zielgruppe maßgeblich von den gewählten psychometrischen Kriterien bzw. dem Ausgangspunkt der Problemlage abhängt. So wurde unter anderem in einer Online-Befragung von Studierenden und Stipendiat*innen der Begabtenförderungswerke (Verbreitung über Facebookgruppen; N= 390; 74,4 % weiblich; 63,4 % Stipendium; Alter M=25,5) versucht Begabungsvielfalt über eine Vielzahl von Items zu operationalisieren, welche neben verschiedenen Leistungskriterien (Können), auch verschiedene Parameter für Interessen und Motivation (Wollen) berücksichtigen. So konnte ein Index (Cronbachs Alpha .788) gebildet werden, welcher folgende Items integriert: Abiturnote, Fähigkeitseinschätzung, thematische Interessen, berufliche Interessen, Bereiche Alternativen, Menge Alternativen, Menge Alternativen Bewerbung, Need-for-Cognition-Kurzskala. Selbsteinschätzungen auf 5er-Skala: Studienleistung, Leistungsmotivation, Begabungselbstkonzept, Erkenntnisstreben, Interessenvielfalt, Hochbegabung, Hochleistung. Dieser Index wiederum korreliert mit einigen durch Faktorenanalyse gebildeten Gruppen von Aussageitems: Entscheidungsschwierigkeit/Qual der Wahl .423**; Studienwahl unabhängig vom Beruf .188**; Stärker rationale Studienwahl .232** und Existentielle Fragen in der Studienwahl .190**. Auch einzelne Problembereiche konnten so benannt werden, so korreliert der Index auch mit folgenden Aussagen: „Mir haben die Berufs- und Studienwahltests nicht viel gebracht“ .147**; „Ich habe das Gefühl, dass aufgrund meiner bisherigen Leistungen viel von mir erwartet wird“ .331**; „Meine Eltern wünschen/wünschten sich, dass ich meine Talente für einen vernünftigen und nützlichen Beruf nutze“ .169**. Insbesondere die Schwierigkeit des Entscheidens im Rahmen der Studienwahl zeigte sich in weiteren Studien sowohl in der Wahrnehmung von Studienberater*innen und Hochbegabtenberater*innen als auch in der Selbstwahrnehmung. So konnte im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kappa .981) von Antworten von Absolvent*innen des Hochbegabteninternats St. Afra (n=103) auf die Frage „Was fiel ihnen schwer im Prozess der Studienwahl?“ als häufigste Kategorie (23,8 % von n) „Mögliche Alternativen ausschließen“ gefunden werden. Gefolgt von „Studien-

ort wählen“ (22,3 %) und „Entscheiden allgemein“ (16,5 %). Entsprechend hätten sich diese Schüler*innen mehr und bessere Beratung gewünscht.

8. Fazit

Die Konzepte Begabung und Interesse/Motivation sind methodisch und theoretisch schwer zu trennen. Dies erschwert eine Operationalisierung des Konzepts der Multipotentialität bzw. der Begabungsvielfalt. Wie gezeigt wurde sind Begabungsvielfalt und Hochbegabung je nach Definition synonym zu betrachten und entsprechende Relevanzschätzungen eine Frage der jeweiligen Konvention. Begabung auch im Kontext von Entscheidungen zu verstehen, bietet einen anderen Praxiszugang für Beratung und Forschung, welcher den praktischen Beratungsanliegen gerecht wird. Der vorliegende Definitionsansatz ermöglicht eine Trennung der Konzepte im Hinblick des domänenspezifischen bzw. unspezifischen Entwicklungsweges. Bildungsbiografische Entscheidungen von hoch- bzw. vielfältigbegabten jungen Erwachsenen sind generell bisher wenig untersucht. Diesem Desiderat begegnen aktuelle Studien des Autors. Es kann zunächst festgestellt werden, dass Begabungsvielfalt zu Schwierigkeiten bei der Studienwahl (z. B. durch inneren/äußeren Druck) führen kann. Es bedarf daher gerade beim Übergang von der Schule ins Studium (bzw. in die Berufsausbildung) einer umfassenden Beratung. Eine umfassende Potential- und Kompetenzanalyse im Hinblick auf das Können, Wollen und die Umweltbedingungen kann dafür einen guten Ansatz bieten.

*Hinweis: Ausgehend vom vorgestellten Definitionsansatz und basierend auf den beschriebenen Problemlagen in den Studien wurde vom Autor ein Beratungs- und Selbstcoachingkonzept entwickelt, welches als Arbeitsbuch für Oberstufenschüler*innen unter dem Titel: „Mit den richtigen Fragen das richtige Studium finden“ (Grüneberg, 2019) veröffentlicht wurde. Es richtet sich speziell an Oberstufenschüler*innen die „mehr wollen“ und verknüpft rationale Entscheidungstechniken mit Verfahren zur Integration emotionalen Entscheidens z. B. mit narrativen Ansätzen.*

Literatur

- Achter, J. A., Lubinski, D. & Benbow, C. P. (1996). Multipotentiality Among the Intellectually Gifted: “It Was Never There and Already It’s Vanishing”. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 65–76. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.1.65>
- Bauer, A. (2017). *Vielbegabt, Tausendsassa, Multitalent? Achtsame Selbstfürsorge für Scannerpersönlichkeiten*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Brackmann, A. (2010). *Ganz normal hochbegabt – Leben als hochbegabter Erwachsener*. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta.
- Colangelo, N. (2002). *Counseling Gifted and Talented Students*. The National Research Center on the Gifted and Talented (NRC/GT).

- Colangelo, N. (2003). Counseling Gifted Students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Hrsg.), *Handbook of gifted education* (3. Aufl., S. 373–387). Boston: Allyn and Bacon.
- Emmett, J. D. & Minor, C. W. (1993). Career Decision-Making Factors in Gifted Young Adults. *The Career Development Quarterly*, 41(4), 350–366. Abgerufen von <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1993.tb00409.x> [08.11.2019].
- Ericsson, A. K., Roring, R. W. & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1), 3–56. Abgerufen von <https://doi.org/10.1080/13598130701350593> [08.11.2019].
- Fredrickson, R. H. & Rothney, J. W. M. (1972). *Recognizing and assisting multipotential youth*. Columbus, OH: Merrill.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81–99. Abgerufen von <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.525341> [08.11.2019].
- Garcia, M. (2012). *Hochbegabung bei Erwachsenen: Erkennen, akzeptieren, ausleben* (4. Aufl. von „Sind Sie noch Katze oder schon Hund?“). Norderstedt: Books on Demand.
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24(1), 13–23. Abgerufen von [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(97\)90011-8](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90011-8) [08.11.2019].
- Greene, M. (2006). Helping Build Lives: Career and Life Development of Gifted and Talented Students. *Professional School Counseling*, 10(1), 34–42. DOI: <https://doi.org/10.5330/prsc.10.1.b55j504360m48424>
- Grüneberg, T. (2019). *Mit den richtigen Fragen zum richtigen Studium: Selbsteinschätzung rund um die Studienwahl*. Berlin: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57661-8>
- Harder, B. (2012). *Modelle zur Erklärung von Leistungsexzellenz im theoretischen und empirischen Vergleich*. Berlin [u. a.]: LIT.
- Heintze, A. (2016). *Auf viele Arten anders: Die vielbegabte Scanner-Persönlichkeit: Leben als kreatives Multitalent*. München: Ariston.
- Heller, K. (2007). Die Buchkapitel im Überblick. In K. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* [o. S.]. Berlin [u. a.]: LIT.
- Heller, K. & Ziegler, A. (Hrsg.) (2007). *Begabt sein in Deutschland*. Berlin [u. a.]: LIT.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3. Aufl.). Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holling, H., Preckel, F., Vock, M. & Wittmann, A. (1999). *Beratung für Hochbegabte. Eine Literaturübersicht*. Bonn.
- Jung, J. Y. (2013). The Cognitive Processes Associated with Occupational/Career Indecision. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(4), 433–460. Abgerufen von <https://doi.org/10.1177/0162353213506067> [08.11.2019].
- Jung, J. Y. (2019). *The career decisions of gifted students and other high ability groups*. London [u. a.]: Routledge, Taylor & Francis Group. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429487712>
- Jung, J. Y. & Young, M. (2017). Occupational/Career Indecision for economically disadvantaged high school students of high intellectual ability: A mixed-methods cognitive process model. *Psychology in the Schools*, 54(7), 718–735. Abgerufen von <https://doi.org/10.1002/pits.22023> [08.11.2019].

- Kerr, B. (1990). *Career Planning for Gifted and Talented Youth*. Abgerufen von <https://www.ericdigests.org/1994/career.htm> [08.11.2019].
- Kerr, B. A. & Erb, C. (1991). Career Counseling With Academically Talented Students: Effects of a Value-Based Intervention. *Journal of Counseling Psychology*, 38(3), 309–314. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.3.309>
- Rohrmann, S. & Rohrmann, T. (2005). *Hochbegabte Kinder und Jugendliche: Diagnostik – Förderung – Beratung*. München [u. a.]: Reinhardt. DOI: <https://doi.org/10.2378/9783497017867>
- Rost, D. H. (2009). *Intelligenz: Fakten und Mythen*. Weinheim [u. a.]: Beltz PVU.
- Sysiew, K. J., Shore, B. M. & Leeb, R. T. (1999). Multipotentiality, Giftedness, and Career Choice: A Review. *Journal of Counseling & Development*, 77(4), 423–430. Abgerufen von <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02469.x> [08.11.2019].
- Schröder, M. (2015). *Studienwahl unter den Folgen einer radikalen Differenzierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schwiebert, A. (2015). *Kluge Köpfe, krumme Wege? Wie Hochbegabte den passenden Berufsweg finden. Reihe aktive Lebensgestaltung*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Sher, B. & Lemke, B. (2013). *Du musst dich nicht entscheiden, wenn du tausend Träume hast* (ungek. Ausg., 2. Aufl.). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Sparfeldt, J. R. (2006). *Berufsinteressen hochbegabter Jugendlicher*. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Spiel, C., Grant Hay, A. & Reimann, R. (2005). Begabtenförderung an Hochschulen. In K. Klement & F. Oswald (Hrsg.), *Begabungskultur: Vol. 1. Begabungen entdecken – Begabte fördern*. Wien [u. a.]: LIT.
- Super, D. E. (1953). A Theory of Vocational Development. *American Psychologist*, 8(5), 185–190. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0056046>
- Tarnai, C. (Hrsg.) (2014). *Berufliche Interessen: Beiträge zur Theorie von J. L. Holland*. Münster: Waxmann.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Reinhardt (UTB).

Aljoscha Neubauer

Mach was du kannst – Erkenne was du kannst: Warum wir so wenig über die eigenen Begabungen wissen

Junge Menschen stehen in Deutschland, Österreich und anderen europäischen Ländern entweder im Alter von 14 Jahren oder mit 18 Jahren vor wichtigen Entscheidungen für die Wahl einer weiterführenden Schule, einer Lehre, eines Studiums und damit verbunden eines weiteren beruflichen Weges. Die Berufswahl ist eine der zentralen Lebensentscheidungen, die man als Mensch zu treffen hat. Denn der spätere berufliche Erfolg, die berufliche Zufriedenheit und womöglich auch das Lebensglück hängen entscheidend davon ab, dass man die richtige Wahl trifft. Aber nicht nur junge Menschen müssen sich beruflich orientieren, auch später im Leben wollen oder müssen sich Menschen umorientieren, entweder, weil es in ihrem angestammten Beruf keine Arbeit mehr gibt oder weil sie unglücklich mit ihrer derzeitigen Tätigkeit sind. Die folgenden Befunde und Überlegungen zur Berufsorientierung und Berufswahl stellen eine Synopse meines 2018 erschienenen Buchs „Mach, was du kannst – Warum man seinen Begabungen folgen sollte und nicht nur seinen Interessen“ dar (Neubauer, 2018).

Die Zentralität des Themas ergibt sich aus Daten aus vielen europäischen Ländern, denen zufolge sowohl Berufsausbildungen (z. B. in Lehrberufen) als auch universitäre oder Fachhochschulstudien zu erstaunlich hohen Prozentsätzen von 30 bis 40 Prozent innerhalb von ein bis zwei Jahren abgebrochen werden (z. B. Statistik Austria, 2016). Diese Drop-out-Problematik liegt nach Ansicht des Verfassers zumindest in Teilen darin begründet, dass Jugendlichen, aber auch Erwachsenen heutzutage vielfach (im Internet, sowie von Institutionen und Personen) geraten wird, sich in der Wahl einer beruflichen Ausbildung (Lehre, Kollegs, universitäre und Fachhochschulstudien u. a.) primär oder gar ausschließlich an den eigenen Interessen zu orientieren. Diese alltagspsychologisch basierte Empfehlung ist allerdings, wie Neubauer (2018) zeigt, nicht durch die einschlägige empirische Forschung belegbar. Im Folgenden sollen die Befunde aus aktuellen Metaanalysen gelegt werden, welche – kurz zusammengefasst – zeigen, dass beruflicher Erfolg (definiert über objektive Karriereindikatoren, sowie Indikatoren subjektiver beruflicher Zufriedenheit) sowohl von den Eignungen einer Person als auch den Neigungen einer Person abhängt. Unter *Eignung* werden dabei die Begabungen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen) einer Person verstanden, während zu den *Neigungen* einerseits die Interessen einer Person und andererseits zentrale Persönlichkeitsmerkmale (z. B. die Big Five) gerechnet werden.

Kernannahme ist, dass sich nicht wenige Menschen heutzutage für berufliche Karrieren entscheiden, für die sie nicht – oder zumindest nicht optimal geeignet sind. Dies ist darin begründet, dass unsere Fähigkeit, die eigenen Begabungen und

Potenziale zu erkennen, begrenzt ist. In weiterer Folge kann dies dazu führen, dass sich Menschen für Tätigkeiten interessieren, für die sie nicht oder zumindest nicht optimal begabt sind; und umgekehrt, dass sie latente Potenziale nicht nutzen, weil das Interesse in anderen Bereichen liegt. Wie zu zeigen sein wird, bestehen zwischen Eignung und Neigung laut neueren Metaanalysen erstaunlich geringe Zusammenhänge. In diesem Beitrag bzw. im Buch werden Hinweise und Tipps gegeben, wie man zu mehr Selbsterkenntnis über seine Begabungen kommen kann und entdecken kann, wo sie mit den eigenen Interessen zusammenpassen und wo nicht. Denn, so die hier vertretene Kernthese: Je besser meine beruflichen Tätigkeiten zu meinen Begabungen, Interessen und zu meiner Persönlichkeit passen, desto größer sind die Chancen auf Erfolg und Zufriedenheit im Beruf.

1. Eignung: die Begabungen einer Person

Wie kann man zu einer Taxonomie über berufsrelevante Begabungen (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen) kommen? Der Verfasser hat zusammen mit Sabine Bergner und Jarmila Saurugg im Jahr 2014 ein Projekt („Ontojob“) durchgeführt, in dem deutschsprachige Berufsdatenbanken im Hinblick auf begabungsrelevante Begriffe analysiert wurden. Die in einschlägigen deutschen und österreichischen Berufsdatenbanken (D-ISCO/Ö-ISCO, BIC) beschriebenen Berufe wurden daraufhin ‚gescannt‘ welche Begriffe Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen beschreiben. Diese wurden dann – um redundante Begriffe bereinigt – einem Panel von Experten vorgelegt, um zu einer einheitlichen Begriffstaxonomie zu kommen. Im Verlaufe dieses Prozesses gelang man schließlich zu einer Begriffstaxonomie bestehend aus zehn verschiedenen Begabungsbereichen (für methodische Details und genauere Beschreibungen siehe Bergner, Saurugg & Neubauer, 2014). Die neu erstellte Taxonomie (bezeichnet als DIPS-Taxonomie, abgeleitet von **D**ifferentielle **P**sychologie der Universität Graz) umfasst zum einen die klassischen kognitiven Begabungen beziehungsweise Intelligenzen: 1. Sprachliche Begabung, 2. Logisch-mathematische Begabung, 3. Räumliche Begabung; und zum anderen fünf aus dem Modell der Multiplen Intelligenzen von Howard Gardner (1993) abgeleiteten anderen (überwiegend nichtkognitiven) Begabungen: 4. Intrapersonale Begabung, 5. Interpersonale Begabung, 6. Kinästhetische Begabung, 7. Musikalische Begabung, 8. Naturkundliche Begabung. Schließlich wurden in den Berufsdatenbanken aber noch eine Reihe von begabungs- bzw. leistungsbezogenen Begriffen gefunden, die keiner dieser acht Dimensionen zuordenbar waren. Daher wurden zwei weitere Kategorien hinzugefügt: 9. Kreativität und 10. Ästhetische Begabung. Eine genaue Beschreibung dieser Begabungsdimensionen und jeweils zugeordneter Berufsgruppen, für die diese Begabungen besonders wichtig sind, findet sich in Neubauer (2018). Leider gibt es aktuell lediglich für fünf bis sechs dieser Bereiche psychologische Tests, die üblichen Testgütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen: Das sind zum einen die ersten drei Begabungsbereiche,

die – wie erwähnt – den kognitiven Begabungen zugerechnet werden. Kognitive Intelligenztests gehören laut verschiedenen Metaanalysen zu den zuverlässigsten und (auch prognostisch) validesten Diagnoseinstrumenten in der gesamten Psychologie, mit Zusammenhängen von Intelligenz mit schulischen, sonstigen Ausbildungs- und beruflichen Leistungen im Bereich von 0,5–0,6 (Schmidt & Hunter, 1998, 2004; Strenze, 2007; Kramer, 2009).

Für die anderen genannten Begabungsbereiche lassen sich psychometrisch zufriedenstellende Tests lediglich für den Bereich der sogenannten Emotionalen Intelligenz (EI) finden (wobei die oben genannten inter- und intrapersonalen Begabungen gemeinhin dieser Emotionalen Intelligenz zugerechnet werden). Hier zeigen vor allem zwei jüngere Metaanalysen (Joseph & Newman, 2010; O’Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver & Story, 2011), dass sogenannte Trait EI-Maße zwar nur geringe, aber doch bedeutsame inkrementelle Validitäten gegenüber einerseits klassischen Intelligenztests und andererseits Persönlichkeitstests zeigen.

Abgesehen von kognitiver und emotionaler Intelligenz lassen sich Belege für brauchbare (also prognostisch valide) Leistungstests lediglich aus dem Bereich der Kreativität (kreatives Potenzial gemessen über Aufgaben zum sogenannten divergenten Denken; vgl. Jauk, Benedek, Neubauer, 2014; für die Validität dieser Tests vgl. die Metaanalyse von Gajda, Karwowski & Beghetto, 2017).

Begabungen als grundlegende Potenziale eines Menschen entwickeln sich nach gängigen Begabungsmodellen (z.B. Gagné, 1995) nur dann zu beobachtbaren Talenten, wenn Menschen viel lernen, trainieren oder üben. Und für effizientes Lernen, Training und Übung sind zum einen sog. intrapersonale Katalysatoren, vor allem persönlichkeits- und motivationale Merkmale, wichtig und andererseits bedeutende Umweltkatalysatoren wie Personen, Orte aber auch Zufälle. Dies führt uns zum Themenbereich Neigung: Persönlichkeit und Interessen.

2. Persönlichkeitsmerkmale

Gut untersucht im Hinblick auf beruflichen Erfolg und Zufriedenheit ist das Big-Five-Modell (5-Faktoren-Modell) der Persönlichkeit bestehend aus den fünf Persönlichkeitsfaktoren Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Emotionale Stabilität (Costa & McCrae, 1989). Die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen für den beruflichen Erfolg war Gegenstand einerseits einer Metaanalyse von Barrick, Mount und Judge (2001), welche 15 Studien zusammengefasst und festgestellt haben, dass in fünf verschiedenen Berufsgruppen (Verkäufer, Manager, Fachkräfte, Polizisten, Arbeiter) lediglich ein Big-Five-Merkmal (Gewissenhaftigkeit) mit Korrelationen zwischen 0,2 und 0,3 konsistent mit dem beruflichen Erfolg assoziiert war. Die anderen vier Big-Five-Merkmale zeigen hingegen metaanalytisch geringere Zusammenhänge – überwiegend nur im Bereich von 0,1 bis 0,2 – und sind zudem nur für einzelne der fünf untersuchten Berufsgruppen von Bedeutung. Neben dieser Metaanalyse gibt es noch eine Vielzahl von

Einzeluntersuchungen zur Bedeutung der Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale für bestimmte Berufsgruppen. Einen Überblick gibt Neubauer (2018, vgl. Tab. 3.2), wobei im allgemeinen nicht spezifische Berufsgruppen untersucht wurden, sondern – aufgrund der extremen Vielfalt an Berufen – grobe Klassifizierungen vorgenommen wurden, in dem man u. a. folgende Berufsgruppen betrachtet und auf ihre Big-Five-Profile analysiert hat: Berufe im Vertrieb/Verkauf, berufliche Führungspositionen, Berufe mit sozialen Kompetenzen, Berufe mit stark kompetitiven Jobsituationen, Berufe mit viel Beschwerdemanagement, sowie Berufe mit hohem Genauigkeitserfordernis. All diese analysierten Berufsgruppen zeigen durchaus differenzierte Persönlichkeitsprofile; eine genaue Darstellung würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, weshalb auf die in Neubauer (2018) angeführten Einzelstudien verwiesen wird. Auch hier muss allerdings wieder bemerkt werden, dass die Zusammenhänge – wie schon bei der o.a. Metaanalyse – überwiegend nur im Bereich von 0,1 bis 0,3 maximal zu liegen kommen.

3. Interessen

Die psychologische Interessensforschung zeigt eine extreme Konvergenz in Richtung eines bevorzugten Modells, des bekannten RIASEC-Modells von John Holland (1973, 1997). Holland unterschied die sechs grundlegenden Interessensorientierungen *Realistic* (praktisch/technische Orientierung), *Investigative* (intellektuell forschende Orientierung), *Artistic* (künstlerisch sprachliche Orientierung), *Social* (soziale Orientierung), *Enterprising* (unternehmerische Orientierung) und *Conventional* (konventionelle Orientierung in Richtung Buchhaltung und Controlling). Analysiert wird in einschlägigen Interessenstests, die dem RIASEC-Modell folgen, üblicherweise ein sogenannter Drei-Buchstaben-Code wobei die ersten drei Buchstaben die drei am stärksten ausgeprägten Interessen in ihrer Reihenfolge für die Wahl eines Berufes als relevant erachtet und darauf basierend Berufswahlempfehlungen gegeben werden (Bergmann & Eder, 1992; Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2004).

Entgegen der landläufigen Annahme, dass Erfolg und Zufriedenheit im Beruf am stärksten vom Interesse abhängen, zeigen zwei jüngere Metaanalysen, dass die Zusammenhänge zwischen beruflichem Interesse und beruflichem Erfolg metaanalytisch im Mittel überwiegend nur zwischen 0,2 und 0,35 liegen (Van Iddekinke, Roth, Putka & Lanivich, 2011; Nye, Su, Rounds & Drasgow, 2012). In diesen Metaanalysen wurden verschiedene Ursachen für den – wider Erwarten – relativ geringen Zusammenhang vermutet und empirisch analysiert:

- Die Skalen in vielen klassischen Berufsinteressensinventaren sind zu breit gefasst;
- überwiegend kleine Streuung der Interessen in den analysierten Stichproben, da Personen in einem bestimmten Job sich dafür auch interessieren und
- Menschen verwirklichen sich nicht nur in ihrem Job, sondern auch in ihrer Freizeit.

Während sich für die 1. und die 3. Annahme empirische Bestätigungen fanden, konnte die 2. Hypothese empirisch nicht erhärtet werden (vgl. auch Nye, Perlus & Rounds, 2018).

Zusammengefasst kann man aus den bislang dargelegten Metaanalysen, aber auch aus vielen Einzeluntersuchungen (siehe Neubauer, 2018) folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Begabungen korrelieren im Mittel zwischen 0,5 bis 0,6 mit beruflichem Erfolg (zumindest kann dies für kognitive Begabungen angenommen werden);
- Interessen korrelieren zu 0,2 bis 0,35 (im Mittel 0,3) und (Big-Five-)Persönlichkeitsmerkmale zu 0,1 bis 0,3 maximal (im Mittel 0,2). Daraus kann insgesamt die Schlussfolgerung gezogen werden, dass – entgegen der landläufigen Annahme, wonach vor allem Interessen aber auch Persönlichkeitsmerkmale am aller wichtigsten für die Berufswahl seien – empirisch betrachtet Begabungen, also Eignung, eine größere Rolle für den beruflichen Erfolg spielen dürfte als die Neigungen (Interessen und Persönlichkeitsmerkmale). Diese Annahme einschränkend kann allenfalls bemerkt werden, dass manche Autoren postulieren, dass Persönlichkeitsmerkmale erst in der längerfristigen Perspektive vorhersage-relevant werden: „People get hired for competencies but fired for personality“ (Chamorro-Premuzic & Murphy, 2017).

4. Wie gut erkenne ich meine Begabungen/Fähigkeiten?

Die hier referierten Befunde legen nahe, dass Begabungen für beruflichen Erfolg von großer Bedeutung sind. Umso mehr stellt es ein Problem dar, dass laut neueren Metaanalysen Menschen eine erstaunlich geringe Selbsterkenntnis über ihre Begabungen, Fähigkeiten und Kompetenzen haben. So hat die Metaanalyse von Zell und Krizan (2014) gezeigt, dass – über eine Vielzahl von Fähigkeits- und Kompetenzbereichen hinweg – die Selbsteinschätzungen z.B. von schulischen Leistungen, sportlichem Talent, Gedächtnisfähigkeiten, von Intelligenzkomponenten oder auch von interpersonaler Sensitivität nur gering bis allenfalls mittelhoch mit Leistungen aus objektiven Tests korreliert sind. Über alle Bereiche hinweg ergab diese Metaanalyse nur einen mittleren Zusammenhang von 0,29 zwischen den Selbsteinschätzungen von Fähigkeiten und tatsächlichen Fähigkeiten (überwiegend operationalisiert durch objektive Leistungstests). Vergleichbare Befunde lieferte auch die Metaanalyse von Freund und Kasten (2012), welche speziell die Selbsteinschätzungen von Intelligenzkomponenten analysierte und sehr ähnliche Ergebnisse wie Zell und Krizan (2014) zeigte. Die eigenen Begabungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen scheinen somit, dargestellt im klassischen Johari-Fenster (vgl. Abb. 1), zumindest teilweise im sogenannten blinden Fleck zu liegen, d.h. andere Personen (Peers, Freunde, Verwandte, Bekannte, Lehrer*innen aber z.T. sogar einem unbekannte Personen) scheinen in einigen Bereichen genauere Einschätzungen abgeben zu können, als man es selbst kann. Die gleichzeitige Unter-

	Mir bekannt	Mir unbekannt
Anderen bekannt	<p>1</p> <p>öffentlich</p>	<p>2</p> <p>blinder Fleck</p>
Anderen unbekannt	<p>3</p> <p>verborgen</p>	<p>4</p> <p>unbekannt</p>

Abbildung 1: Johari-Fenster nach Luft & Ingham (1955).

suchung der Genauigkeit von Selbst- und Fremdeinschätzung für verschiedene Begabungsbereiche ist jedoch ein weitgehend unerforschtes Feld; weiter unten wird eine erste Studie hierzu präsentiert werden.

Zunächst stellt sich die Frage, warum wir Menschen so schlecht darin sind, unsere eigenen Begabungen (aber auch einen Teil unserer Persönlichkeitsmerkmale, vergleiche Vazire, 2010) einzuschätzen:

Ursachenkomplex 1: Biases

In der Psychologie sind verschiedene Urteilsverzerrungen bekannt wie z. B. der sogenannte Hindsight bias (Rückschaufehler) und Fehlattritionen, also die Tatsache, dass wir unsere eigenen Erfolge eher unseren Fähigkeiten, Kompetenzen oder unserem guten Charakter, also überdauernden Eigenschaften zuschreiben. Hingegen neigen wir dazu, Misserfolg eher auf Umstände oder den Zufall bzw. momentanen, nicht überdauernden Zuständen zuzuschreiben, z. B. mangelhafte Anstrengung oder mangelhafte Fitness bei Erbringen einer bestimmten Leistung (Fischhoff, 1975; Fischhoff & Beyth, 1975).

Ursachenkomplex 2: mangelndes Feedback

Wir bekommen von vielen relevanten Personen zu wenig Feedback: so loben Vorgesetzte und Chefs zu wenig, hingegen Freunde, Verwandte, Bekannte möglicherweise zu viel.

Ursachenkomplex 3: der „Above Average Effect“

In der psychologischen Forschung sehr gut belegt ist die Tatsache, dass die meisten Menschen dazu neigen, sich in zentralen Fähigkeiten und Kompetenzen für besser zu halten als (fast) alle anderen Personen. So glauben die meisten älteren (und männlichen) Autofahrer, dass sie bessere Autofahrer als alle anderen seien; die meisten Manager glauben, dass ihre Firma besser ist als der Durchschnitt in derselben Branche; die meisten Angestellten glauben, dass ihre Fehlzeiten geringer sind als die ihrer Kollegen im selben Betrieb u.v.m. (für nähere Erläuterungen und weitere Beispiele siehe Neubauer, 2018).

Ursachenkomplex 4: Der Dunning-Kruger-Effekt

In den 1990er Jahren stellten die amerikanischen Wissenschaftler Dave Dunning und Justin Kruger fest, dass Menschen dazu neigen, die eigenen Fähigkeiten zu überschätzen und das Ausmaß eigener Inkompetenz nicht zu erkennen (Kruger & Dunning, 1999; Dunning, 2011). Noch dazu konnten diese Autoren zeigen, dass dieser Effekt vor allem diejenigen trifft deren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen in einem bestimmten Bereich eher gering bis sehr gering ausgeprägt sind. So fanden Kruger und Dunning (1999) die stärkste Selbstüberschätzung bei Personen im unteren Leistungsviertel während Personen im oberen Leistungsviertel sogar tendenziell eine leichte Selbstunterschätzung ihrer Fähigkeit aufwiesen. Dieses Phänomen ist von den Autoren vielfach nachgewiesen worden; auch in unabhängigen Replikationsstudien konnte es demonstriert werden und statistisch-methodische Kritik an diesem Effekt (Regression zur Mitte) wurde erfolgreich entkräftet (für einen Überblick siehe Neubauer & Hofer, 2020).

Das Phänomen, dass Selbsteinschätzung von Fähigkeiten eher ungenau und gleichzeitig in manchen Bereichen Fremd- bzw. Peer-Einschätzungen sogar genauer sein können, wurde in einer jüngst publizierten Studie demonstriert (Neubauer, Pribil, Wallner & Hofer, 2018). Hier wurden 233 dreizehn- bis fünfzehnjährige Schüler*innen (Neue Mittelschule; früher: Hauptschule) und 215 siebzehn- bis zwanzigjährige Gymnasiast*innen, die jeweils vor der Entscheidung zur Berufswahl bzw. eines Studiums/einer Berufsausbildung/einer Lehre standen, im Hinblick auf sechs Begabungsbereiche mit objektiven Leistungstests getestet: sprachliche Intelligenz, mathematisch-numerische Intelligenz, räumlich-figurale Intelligenz, sowie inter- und intrapersonale Kompetenzen und Kreativität bzw. kreatives Potenzial (divergente Denkfähigkeit). Zudem wurden für diese Schülerinnen und Schüler jeweils Selbsteinschätzungen und Fremdeinschätzungen durch zufällig ausgewählte Klassenkameraden (peers) erhoben (mittels hochreliabler Skalen). Die Ergebnisse dieser Studie zeigten hohe Zusammenhänge für die Selbsteinschätzungen lediglich für numerische Intelligenz und für die interpersonale Kompetenz (Zusammenhänge $\geq .4$, teilweise $>.5$). Hingegen war vor allem die sprachliche Intelligenz sowie bei den jüngeren Personen die räumliche Fähigkeit durch erstaunlich niedrige Korrelationen der Selbsteinschätzung mit objektiver Performanz gekennzeichnet ($r < 0,2$); und zum Teil waren hier die Zusammenhänge

für die peers sogar bedeutsam höher als für die Selbsteinschätzung (bedeutsamer Korrelationsunterschied von $>|.15|$; nach dem Kriterium von Vazire, 2010). Aus dieser Studie kann also festgehalten werden, dass vor allem sprachliche Intelligenz im blinden Areal des Johari-Fensters lokalisiert sein dürfte und räumliche Fähigkeiten sogar im unbekanntem Areal liegen dürften, d.h. weder von einem selbst noch von anderen zuverlässig erkannt werden können (Ausnahme: 17- bis 18-jährige Schüler*innen).

5. Implikationen und Schlussfolgerungen

In der Frage der Wahl eines Lehrberufs, einer Berufsausbildung oder eines Studiums sollte man sich – entgegen landläufiger Annahmen – nicht nur an seinen Interessen orientieren, sondern auch seine Persönlichkeitsmerkmale, vor allem aber seine Begabungsstruktur berücksichtigen. Die hier dargelegte psychologische Forschung (ausführlich: Neubauer, 2018) legt nahe, dass Erfolg und Erfüllung im Beruf dann wahrscheinlicher sind, wenn man 1. seinen persönlichen Begabungen folgt, 2. eine Tätigkeit anstrebt, die zur eigenen Persönlichkeit passt und man 3. dabei die eigenen Interessen verfolgen kann. Bei nicht wenigen Menschen werden aber Diskrepanzen zwischen den Eignungen (Begabungen) einerseits und den Neigungen (Interessen und Persönlichkeitsmerkmalen) andererseits zu beobachten sein. So zeigt eine jüngere Metaanalyse, dass Begabungen und Interessen erstaunlich gering miteinander korrelieren (Pässler, Beinicke & Hell, 2015). Die Zusammenhänge liegen überwiegend nur im Bereich von 0,1 bis 0,2, nur für wenige Ausnahmen im Bereich von 0,3 und etwas darüber. Ähnliches lässt sich für die Zusammenhänge zwischen Begabungen und Persönlichkeitsmerkmalen konstatieren (Furnham, Moutafi & Chamorro-Premuzic, 2005); auch hier ist es keineswegs so, dass Personen mit einer bestimmten Begabung automatisch auch eine passende Persönlichkeit aufweisen und umgekehrt, so geht z. B. eine soziale Begabung nicht notwendigerweise mit einer extravertierten Persönlichkeit einher.

Was kann man also tun, um zu einer Berufswahl zu gelangen, die sowohl den persönlichen Eignungen als auch den Neigungen entspricht? Wenn man nicht den Weg einer fundierten psychologischen Beratung gehen möchte, lassen sich doch einige grundsätzliche Empfehlungen ableiten; Aufgaben und Übungen durch die man zu einer besseren Selbsterkenntnis in Bezug auf die persönlichen Eignungen und Neigungen gelangen kann (ausführlich: Neubauer, 2018, Kapitel 7):

Empfehlung 1: Geben Sie Ihrer Begabung eine Chance! Machen Sie Begabungstests, am besten im Rahmen psychologischer Eignungstestungen (z. B. Talente-Checks, Talente-Center, Berufsberatung der Arbeitsämter/Bundesanstalten für Arbeit; der Wirtschaftskammern etc.; einschlägig spezialisierte Personalberatungsagenturen und niedergelassene Psycholog*innen). Und wenn Sie dort eine Begabung entdecken, von der Sie gar nichts wussten, dann probieren Sie es einfach aus: Machen

Sie Praktika, Internships, eine Schnupperlehre; besuchen Sie Vorlesungen auf der Uni!

Empfehlung 2: Seien Sie hart zu sich selbst! Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen. Sowohl die sog. Expertiseforschung als auch empirische und historiometrische Kreativitätsforschung zeigen unisono, dass besonders gute und vor allem Höchstleistungen in praktisch allen Gebieten nur dann entstehen, wenn man einerseits ein grundlegendes Potenzial mitbringt und andererseits hart an sich bzw. seinen Fertigkeiten und Kompetenzen arbeitet (vgl. Ericssons 10-Jahres- oder 10.000-Stunden-Regel, 1998).

Empfehlung 3: Das Gegenteil denken! Manche Menschen tun sich schwer damit, sich ihren Idealjob vorzustellen. Viele stehen vor der Situation, dass sie eigentlich nicht so recht wissen, was sie eigentlich in ihrem Berufsleben wollen. In diesem Fall kann eine kontrafaktische Imagination helfen: Um herauszufinden, was wir wirklich in unserem Leben wollen, und das gilt nicht nur für die Berufswahl und Karrierefindung, müssen wir manchmal das Gegenteil denken oder tun: Wie würde ein Job aussehen, der für Sie absolut schrecklich wäre, in dem Sie sich extrem unwohl fühlen würden?

Empfehlung 4: Analysieren Sie Ihre Widerstände! Ein diffuses Unbehagen mit einem Wunschberuf, einer erträumten Karriere kann auch darauf zurückzuführen sein, dass man Angst vor negativen Reaktionen aus der Umwelt hat, etwa, weil der Berufswunsch den Vorstellungen der Eltern oder der Partnerin*des Partners oder des primären Freundeskreises widerspricht. Daher gilt auch:

Empfehlung 5: Seien Sie egoistisch! Denn es ist Ihr Leben und Sie müssen das Beste für sich daraus machen. Analysieren Sie, was es für Sie bedeuten würde, nicht den gewünschten Berufsweg einzuschlagen.

Empfehlung 6: Hüten Sie sich vor allzu großem Optimismus! Der oben beschriebene Dunning-Kruger-Effekt legt nahe, dass man gerade dort besonders vorsichtig sein muss, wo man besonders enthusiastisch ist; und wo man nur den Endzustand (z. B. ‚Popstar‘) vor Augen hat, nicht aber den langen Weg dorthin. Auch wenn es heißt, dass man sein Glück nicht erzwingen kann, so kann man ihm doch auf die Sprünge helfen, indem man sich mehr am Weg als am Ziel orientiert („Der Weg ist das Ziel“).

Empfehlung 7: Nutzen Sie den ‚magischen Spiegel‘! Gerade unsere Begabungen können Teil unseres ‚blinden Flecks‘ sein. Und dort können möglicherweise andere Menschen einen genauer einschätzen als man selbst. Dunning und Kruger haben einige Übungen entwickelt, wie man zu einem genaueren Selbstbild kommen kann. Fragen Sie sich:

Welche Leistung würden andere Menschen von mir in/als _____ erwarten? ODER:

Wenn ich mir jemanden vorstelle, der bislang in/als _____ gleichviel geleistet hat wie ich und der die gleichen Ziele hat, wie würde sich diese Person in der Situation xy verhalten; welche Leistung würde diese Person dort erbringen?

Empfehlung 8: Betrachten Sie Ihre bisherigen Erfolge und Misserfolge! Orientieren Sie sich nicht nur an Ihren Zielen, sondern an bisherigen Resultaten. Machen Sie eine Auflistung Ihrer bisherigen Erfolge und Misserfolge. Wo waren Sie gut, wo – wenn Sie ehrlich zu sich sind – haben Sie nicht das angepeilte Ziel erreicht und warum nicht?

Empfehlung 9: Bitten Sie mehrere andere Personen, Ihr Potenzial für den Beruf eines*einer _____ einzuschätzen. Dabei befragen Sie Personen, die Sie aus unterschiedlichsten Perspektiven kennen: Lehrer*innen, Mentor*innen, gute und weniger gute Freunde, sowie Verwandte und Bekannte. Wenn man eine größere Zahl an Personen befragt, dann sollten sich einzelne ‚Beurteilungsfehler‘ letztlich ausmitteln (denken Sie an die Schiedsrichter beim Eiskunstlauf: die beste und die schlechteste Bewertung, die Sie erhalten, dürfen Sie streichen; dann bekommen Sie ein objektiveres Bild).

Empfehlung 10: Seien Sie achtsam! Damit ist gemeint, dass man in sich hineinhorchen sollte, sich und sein Verhalten und vor allem auch die Reaktionen der Umwelt darauf beobachten und reflektieren sollte. Wichtig – das haben wir von Dunning und Kruger gelernt – ist vor allem der zweite Teil der Übung, also wie andere uns sehen. „Wir beurteilen uns danach, was wir glauben, gut zu können, während andere uns danach beurteilen, was wir bislang getan haben“ so hat es der amerikanische Schriftsteller Henry Wadsworth ausgedrückt. Und ein berühmtes Prinzip aus der Psychologie lautet: „The best predictor of future performance is past performance“ (Wernimont & Campbell, 1968, S. 372).

Die eigenen Interessen können also, müssen aber nicht zwangsläufig der beste Ratgeber für die Planung des eigenen Karrierewegs sein. Eine gezielte Analyse auch der Außenperspektive oder – besser noch – eine psychologische Abklärung der Schwerpunkte der eigenen Begabungen und Talente, und nicht nur der eigenen Interessen, kann helfen, die Wahl des eigenen Wegs ins zukünftige Berufsleben auf eine objektivere Basis zu stellen und somit die Treffsicherheit seiner Berufswahl zu erhöhen.

Literatur

- Barrick, M. R., Mount, M. K. & Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1–2), 9–30. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00160>
- Bergmann, C. & Eder, F. (1992). *AIST/UST. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test. Umwelt-Struktur-Test. Manual*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Bergner, S., Saurugg, J. & Neubauer, A. C. (2014). Competence meets trait: Eine Konzeptanalyse zur inhaltlichen Überschneidung von Berufskompetenzen und psychologischen Eigenschaftskonstrukten. *Wirtschaftspsychologie*, 1(16), 51–65.
- Chamorro-Premuzic, T. & Murphy, C. (2017). When Leaders Are Hired for Talent but Fired for Not Fitting. In *Harvard Business Review*. Abgerufen von <https://hbr.org/2017/06/when-leaders-are-hired-for-talent-but-fired-for-not-fitting-in> [30.03.2019].
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1989). *NEO Five-Factor Inventory* (NEO-FFI). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Dunning, D. (2011). The Dunning–Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. *Advances in Experimental Social Psychology*, (44), 247–296. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>
- Ericsson, K. A. (1998). The Scientific Study of Expert Levels of Performance: General implications for optimal learning and creativity 1. *High Ability Studies*, 9(1), 75–100. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359813980090106>
- Fischhoff, B. (1975). Hindsight is not equal to foresight: The effect of outcome knowledge on judgment under uncertainty. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1(3), 288. DOI: <https://doi.org/10.1037/0096-1523.1.3.288>
- Fischhoff, B. & Beyth, R. (1975). I knew it would happen: Remembered probabilities of once—future things. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13(1), 1–16. DOI: [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(75\)90002-1](https://doi.org/10.1016/0030-5073(75)90002-1)
- Freund, P. A. & Kasten, N. (2012). How smart do you think you are? A meta-analysis on the validity of self-estimates of cognitive ability. *Psychological Bulletin*, 138(2), 296. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0026556>
- Furnham, A., Moutafi, J. & Chamorro-Premuzic, T. (2005). Personality and Intelligence: Gender, the Big Five, Self-Estimated and Psychometric Intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, 13(1), 11–24. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0965-075X.2005.00296.x>
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103–111. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783199509553709>
- Gajda, A., Karwowski, M. & Beghetto, R. A. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000133>
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Jauk, E., Benedek, M. & Neubauer, A. C. (2014). The road to creative achievement: A latent variable model of ability and personality predictors. *European Journal of Personality*, 28(1), 95–105. DOI: <https://doi.org/10.1002/per.1941>
- Joseph, D. L. & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, C. & Eder, F. (2004). *Explorix: das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung; deutschsprachige Adaption und Weiterentwicklung des Self-Directed Search (SDS) nach John Holland* [Test-Set-Ausgabe Deutschland]. Bern: Verlag Hans Huber.
- Kramer, J. (2009). Allgemeine Intelligenz und beruflicher Erfolg in Deutschland: vertiefende und weiterführende Metaanalysen. *Psychologische Rundschau*, 60(2), 82–98. DOI: <https://doi.org/10.1026/0033-3042.60.2.82>
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Luft, J. & Ingham, H. (1955). *The Johari Window, a graphic model for interpersonal relations*. University of California Western Training Lab.
- Neubauer, A. (2018). *Mach, was du kannst: Warum wir unseren Begabungen folgen sollten – und nicht nur unseren Interessen*. Mit Selbsttests. München: DVA.
- Neubauer, A. C. & Hofer, G. (2020). Self- and Other-estimates of Intelligence. In R. J. Sternberg (Hrsg.), *Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neubauer, A. C., Pribil, A., Wallner, A. & Hofer, G. (2018). The self–other knowledge asymmetry in cognitive intelligence, emotional intelligence, and creativity. *Heliyon*, 4(12). DOI: 10.1016/j.heliyon.2018.e01061
- Nye, C. D., Perlus, J. G. & Rounds, J. (2018). Do ornithologists flock together? Examining the homogeneity of interests in occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 195–208. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.04.004>
- Nye, C. D., Su, R., Rounds, J. & Drasgow, F. (2012). Vocational interests and performance: A quantitative summary of over 60 years of research. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 384–403. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691612449021>
- O'Boyle Jr, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H. & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788–818. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.714>
- Pässler, K., Beinicke, A. & Hell, B. (2015). Interests and intelligence: A meta-analysis. *Intelligence*, 50, 30–51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.02.001>
- Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.262>
- Schmidt, F. L. & Hunter, J. (2004). General mental ability in the world of work: occupational attainment and job performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 162. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.1.162>

- Statistik Austria (2016). *Bildung in Zahlen 2016/17*. Abgerufen von https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=116579 [02.12.2019].
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35(5), 401–426. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.004>
- Van Iddekinge, C. H., Roth, P. L., Putka, D. J. & Lanivich, S. E. (2011). Are you interested? A meta-analysis of relations between vocational interests and employee performance and turnover. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1167–1194. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0024343>
- Vazire, S. (2010). Who knows what about a person? The self–other knowledge asymmetry (SOKA) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 281–300. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0017908>
- Wernimont, P. F. & Campbell, J. P. (1968). Signs, samples, and criteria. *Journal of Applied Psychology*, 52(5), 372. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0026244>
- Zell, E. & Krizan, Z. (2014). Do people have insight into their abilities? A metasynthesis. *Perspectives on Psychological Science*, 9(2), 111–125. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691613518075>

Wenn begabte Schüler*innen warten

Erfahrungen begabter Schüler*innen im Regelunterricht

1. Einführung

Wir sind es gewohnt zu warten. Auch im Klassenraum kommt es häufig zu Situationen, in denen auf andere gewartet wird (Coleman, Micko & Cross, 2015; Cullingford, 1991; Peine & Coleman, 2010). Coleman (2011) führt dieses Phänomen darauf zurück, dass Schulen für die Massen und nicht für die Einzelnen geschaffen wurden. Somit stellt das Warten eine alltägliche Situation im Klassenraum dar, die Langeweile hervorrufen kann. Langeweile wiederum kann zu Unzufriedenheit und Frustration führen, besonders wenn ein langer Zeitraum mit Warten verbracht wird, in dem es keine Möglichkeiten zu anderen Herausforderungen gibt (Götz, Frenzel, Pekrun, Hall & Lüdtke, 2007; Kanevsky & Keighley, 2003; Loukidou, Loan-Clarke & Daniels, 2009; van Hooff & van Hooft, 2017). Untersuchungen zeigen, dass in leistungsfähigen Unterrichtsklassen die Schüler*innen mehr als 90 % der Unterrichtszeit mit dem Lernstoff beschäftigt sind (Knight, 2007).

Leider gibt es in der Literatur nur wenige Quellen über die Zeit, die Schüler*innen mit Warten verbringen. West und Wheldall (1989) observierten 20 Klassen mit jungen Schüler*innen, um herauszufinden wie lange Schulkinder auf Aufmerksamkeit der Lehrpersonen warten müssen. Im Rahmen der Studie warteten zu jedem Zeitpunkt mehr als 2 Kinder gleichzeitig und die durchschnittliche Zeit, die gewartet wurde, um die Aufmerksamkeit der Lehrperson zu bekommen, betrug 84 Sekunden. Jackson (1990) beschreibt es als überraschend, wie viel Zeit Schüler*innen mit Warten verbringen müssen und vergleicht diese Situationen mit dem Lesen alter Zeitschriften in den Warteräumen von Ärzt*innen. Bis dato gibt es kaum Untersuchungen zu der Gesamtzeit, die Schüler*innen im Unterricht mit Warten verbringen müssen. Besonders interessant dabei ist, dass die Zeitunterschiede des Wartens begabter und regulärer Schüler*innen nach Wissensstand der Autor*innen bisher nicht untersucht wurden.

Dieser Bericht trägt dazu bei, diese Forschungslücke zu füllen, indem Aufzeichnungen von 26 Schüler*innen über ihre Wartezeiten im Unterricht, die Gründe dafür und die Erfahrungen damit quantitativ analysiert wurden. Unter diesen Schüler*innen befinden sich sowohl begabte als auch reguläre Schüler*innen. In den Ergebnissen werden die Zeitunterschiede, die unterschiedlichen Gründe dafür und die unterschiedlichen Erfahrungen damit verglichen. Diese Studie sucht dabei Antworten auf die folgenden Fragen:

1. Wartezeiten im Allgemeinen: Wie viel Zeit beschreiben die Schüler*innen als Wartezeit in den Klassenräumen im regulären Unterricht? Was sind die Gründe dafür und welche Erfahrungen wurden damit gemacht?
2. Wartezeiten nach Fähigkeiten: Gibt es einen Unterschied in den Wartezeiten betreffend Fähigkeiten der Schüler*innen? Gibt es Unterschiede in den Gründen und Erfahrungen begabter Schüler*innen verglichen mit regulären Schüler*innen und gibt es Unterschiede in der Gesamtdauer an Wartezeit betreffend der unterschiedlichen Gründe?

Mit der Beantwortung dieser Fragen für die 26 teilnehmenden Schüler*innen dieser Studie soll ein Grundstein für zukünftige Forschungen in diesem Gebiet geschaffen werden. Eine qualitative Studie, um mehr Details über die Erfahrungen begabter Schüler*innen über das Warten im regulären Unterricht herauszufinden, ist geplant. Dafür sind die Ergebnisse dieser Studie grundlegend.

Dieser Bericht gibt einen Einblick in die Erfahrungen mit Warten im regulären Unterricht um herauszufinden, ob dieses Phänomen des Wartens ein Problem im regulären Klassenraum ist. Es wird gezeigt, in welchen Situationen die Schüler*innen warten mussten, wie lange diese gefühlte Wartezeit betrug und wie sich die Schüler*innen in diesen Situationen gefühlt haben. Im Zuge dessen wird das Hauptaugenmerk auf den Vergleich zwischen begabten und regulären Schüler*innen gelegt.

2. Das Warten im Klassenraum

Peine and Coleman (2010) definierten in ihrer Studie drei verschiedene Kategorien für das Warten im Klassenraum: „School/Classroom Structure Waiting“ beruht auf organisatorischen Gründen, der Natur der Schule, des Klassenraums und des Unterrichts (die Lehrperson verlässt den Klassenraum, Wechsel an Unterrichtsmethoden oder -settings u. a.). „Instructional Waiting“ tritt auf, wenn die Lehrperson neue Unterrichtsinhalte einführt und Schüler*innen Vorwissen besitzen oder die Inhalte schneller verstehen als andere. „Assignment Waiting“ resultiert aus schnellerem Absolvieren von Aufgaben im Unterricht als andere Schüler*innen. Aus diesen verschiedenen Arten von Warten kann Langeweile entstehen (Adams-Byers, Whitsell & Moon, 2004; Peine & Coleman, 2010).

Langeweile ist die am häufigsten genannte Assoziation, die begabte Schüler*innen mit Warten im Unterricht verbinden (Kanevsky & Keighley, 2003). Studien zeigen (Götz et al., 2007), dass Schüler*innen im Durchschnitt die Hälfte der Unterrichtszeit gelangweilt sind. Langeweile wird oft mit dem Fehlen von Herausforderungen in Verbindung gebracht. Das kann daraus resultieren, dass zu wenig zu tun ist oder zu einfache Aufgaben gestellt werden (Loukidou et al., 2009; van Hooff & van Hooff, 2017). Langeweile kann negative Auswirkungen auf das Lernen haben (Craig, Graesser, Sullins & Gholson, 2004; Csikszentmihalyi, 1990)

und ist oft ein Grund für Underachievement (Piske et al., 2016) oder Schulabbruch (Scitovsky, 1996). Scitovsky (1996) sagt, dass Schüler*innen erkennen müssen, dass Lernen Freude bringen kann oder sie werden davon gelangweilt.

Allerdings kann Langeweile nicht per se als negativ angesehen werden. Langeweile kann zu positiven und inspirierenden Verhaltensweisen führen, wie das Suchen von Herausforderungen, Reflexion, Kreativität, entspannendem Tagträumen oder prosozialem Verhalten (Carroll, Parker & Inkson, 2010; Csikszentmihalyi, 1990; Daschmann, Goetz & Stupnisky, 2011; van Tilburg & Igou, 2017). Sich mit Langeweile auseinanderzusetzen ist wichtig in Situationen, in denen Leistung erbracht werden soll (Daschmann et al., 2011). Auf der anderen Seite sind ohne Langeweile höhere akademische Leistungen möglich (Reis & Renzulli, 2010). In der Studie von Peine und Coleman (2010) hatten ein paar Schüler*innen positive Assoziationen mit Warten, zwei Drittel jedoch beschrieben Warten im Unterricht als negative Erfahrung.

Zusammenfassend ist klar, dass die Wartezeit ein wichtiges Thema im Klassenraum ist, um Schüler*innen zu motivieren und in ihren akademischen Leistungen zu unterstützen. Das trifft auf alle Schüler*innen im Klassenraum zu, wobei die begabten jedoch nicht vergessen werden dürfen. Oft wird fälschlicherweise angenommen, dass begabte Schüler*innen keine zusätzliche Unterstützung benötigen, aber auch große Talente benötigen Anregungen und Förderung, um ihr volles Potential zu entfalten (Colangelo & Davis, 2003; Gagné, 1995; Neubauer & Stern, 2007; Park & Steve Oliver, 2009). Wenn man all diese Dinge berücksichtigt, führt es unweigerlich zu den Fragen, wie lange diese erfahrene Wartezeit tatsächlich ist und ob diese von der Diversität im Klassenraum abhängig ist.

3. Forschungsmethodik

An dieser Studie nahmen 26 Schüler*innen der Sekundarstufe 1 in Oberösterreich teil. Alle Teilnehmer*innen waren zu Beginn der Studie zwischen 10 und 14 Jahren alt. 17 von ihnen sind Schüler*innen mit besonderen Begabungen,¹ bei den anderen 9 handelt es sich um reguläre Schüler*innen ohne Lernschwierigkeiten. 10 sind weiblich, 16 männlich, 11 aus der gleichen Klasse, die anderen aus 11 unterschiedlichen Klassen. Während der Studie blieben alle im regulären Klassenverband und besuchten ihren regulären Unterricht mit unterschiedlichen Lehrpersonen. Insgesamt wurden 653 Unterrichtseinheiten à 50 Minuten aufgezeichnet und analysiert.

Die teilnehmenden Schüler*innen führten schriftliche Aufzeichnungen über ihre erlebten Wartezeiten in einer regulären Unterrichtswoche. Die Aufgabe war nicht nur die Wartedauer aufzuschreiben, sondern auch ihre Erfahrungen mit

1 Kinder in Oberösterreich, die außergewöhnliche und herausragende Fähigkeiten im Kindergarten, in der Primarstufe oder außerhalb der Bildungseinrichtungen zeigen, durchlaufen Persönlichkeits- und Begabungsdiagnostik um Begabungen und Talente abzuklären und waren deswegen für diese Studie im Voraus bekannt.

dem Warten und die Gründe für die Wartesituationen zu notieren. Die Gründe für das Warten im Klassenraum wurden zuvor in die drei folgenden Kategorien eingeteilt, die auf den Kategorien von Peine und Coleman basieren – „School/Classroom Structure Waiting“, „Instructional Waiting“ und „Assignment Waiting“ (Peine & Coleman, 2010). Diese Kategorien wurden mit Beispielen an die Schüler*innen ausgegeben und diskutiert, umbenannt und ergänzt. Danach erhielten die Schüler*innen eine Liste mit drei Kategorien und den zugehörigen gängigen Gründen für Warten. Jedes Mal, wenn die Schüler*innen Wartezeiten aufzeichnet, mussten sie den Grund und die zugehörige Kategorie angeben: Organisatorisches Warten, Warten auf Grund von Wissensvorsprung und Warten auf Grund von Aufgabenschnelligkeit. Neben diesen Kategorien und Gründen sollten die Schüler*innen noch angeben ob sie die Wartesituation als positiv, neutral oder negativ erfahren haben.

4. Ergebnisse

4.1 Gründe für das Warten im Klassenraum

Organisatorisches Warten beinhaltet alle Wartesituationen aus organisatorischen Gründen und basiert auf dem „School/Classroom Structure Waiting“ von Peine und Coleman (Peine & Coleman, 2010). Diese können von der Lehrperson oder von den Schüler*innen selbst abhängen. Beispiele dafür sind, wenn Lehrpersonen zu spät in den Unterricht kommen, Klassenbucheintragungen, Einsammeln von Geld für Schulprojekte, Klärung von Anliegen und Beschwerden der Klassengemeinschaft, administrative Tätigkeiten, Veränderungen des Klassensettings, wie das Bilden eines Sesselkreises, Absammeln von Hausaufgaben oder Projektarbeiten, Umziehen für den Sportunterricht, Vorbereitungen von Unterrichtsmaterialien für den letzten oder nächsten Unterricht, Gruppenbildung u. a.

Warten auf Grund von Wissensvorsprung kann entstehen, wenn Schüler*innen die Inhalte bereits beherrschen, die unterrichtet werden. Diese Kategorie basiert auf dem „Instructional Waiting“ von Peine and Coleman (Peine & Coleman, 2010), beinhaltet jedoch nicht nur die Situationen, wenn neuer Unterrichtsstoff eingeführt wird. Zusätzlich beinhaltet diese ergänzte Kategorie die Wiederholung von Unterrichtsstoff, der bereits verstanden wurde, mündliche Prüfungen von anderen Schüler*innen aus denen man keinen Vorteil zieht und den Vergleich von Arbeitsaufgaben, der nicht als sinnvoll erachtet wird. Begabte Schüler*innen kennen bereits 40–60 % der Inhalte, die unterrichtet werden (Coleman & Cross, 2005), sind schnelle Lerner*innen, benötigen wenige Anleitungen und haben ein ausgezeichnetes Gedächtnis (Webb, Gore & Amend, 2007). Auf Grund dessen kann davon ausgegangen werden, dass durchaus eine lange Zeit mit Organisatorischem Warten im Unterricht verbracht wird.

Warten auf Grund von Aufgabenschnelligkeit beruht auf allen Situationen, in denen der*die Schüler*in schneller ist als andere Schüler*innen. Peine und Coleman bezeichnen diese Kategorie als „Assignment Waiting“ (Peine & Coleman, 2010). Diese Situationen treten üblicherweise auf, wenn Arbeitsaufträge schneller erledigt werden und keine Möglichkeiten für weitere Aufgaben geboten werden.

Vor dem Experiment fanden die Schüler*innen keine Beispiele für Wartesituationen im Unterricht, die nicht in eine der drei Kategorien passen. Falls die Schüler*innen im Rahmen des Experiments jedoch auf welche stoßen würden, wurden sie dazu aufgefordert diese zu notieren. Im Nachhinein wurde darüber diskutiert, in welche Kategorie sie passen oder ob diese tatsächlich nicht zuordbar sind. Folgende Situationen traten auf, die nicht in eine der drei Kategorien passen und werden im Weiteren unter „Sonstige Gründe“ geführt: Die Lehrperson erzählt private Geschichten, Vertretungsstunden ohne Arbeitsauftrag, Theaterbesuch oder Ansehen eines Filmes ohne Unterrichtsbezug.

Erwähnenswert dabei ist, dass nur begabte Schüler*innen zusätzliche Gründe notierten. Keine*r der regulären Schüler*innen ergänzte zusätzliche Gründe, auch wenn der- oder diejenige Schüler*in in derselben Klasse als der*die begabte Schüler*in war, der*die Ergänzungen vorgenommen hat. Auf Nachfrage wurde von den regulären Schüler*innen erklärt, dass sie diese Situationen nicht als Warten empfunden haben. Wenn zum Beispiel ein Film ohne Unterrichtsbezug gezeigt wurde, beschwerten sich die begabten Schüler*innen darüber, dass es keine Verbindung zu den Unterrichtsinhalten gibt und sie lieber ihr akademisches Wissen erweitern würden. Die regulären Schüler*innen empfanden diese Zeit nicht als Wartezeit, da sie, wie sie sagten, den Film genossen haben und es sie nicht gestört hat, dass es keine Verbindung zum Unterricht gab.

4.2 Dauer von Wartezeiten im Klassenraum

Während der 653 Unterrichtseinheiten (mit jeweils 50 Minuten) warteten die Schüler*innen insgesamt 6.578 Minuten der 32.650 Minuten. Das ergibt das arithmetische Mittel von 10 Minuten Wartezeit pro Unterrichtseinheit (20 %) für jede*n Schüler*in. In Abbildung 1 sieht man die Verteilung der gesamten Wartedauer pro Schüler*in im Mittel pro Unterrichtseinheit. Es gab 7 Schüler*innen, die weniger als 5 Minuten im Mittel pro Unterrichtseinheit gewartet haben und eine*n Schüler*in, die*der zwischen 25 und 30 Minuten im Mittel pro Unterrichtseinheit gewartet hat.

Abbildung 1 zeigt außerdem den direkten Vergleich zwischen regulären und begabten Schüler*innen. Bei allen Schüler*innen, die im Mittel länger als 10 Minuten pro Unterrichtseinheit gewartet haben, handelt es sich um begabte Schüler*innen. Bei allen Schüler*innen, die im Mittel weniger als 5 Minuten pro Unterrichtseinheit gewartet haben, handelt es sich um reguläre Schüler*innen. Im Detail ist es so, dass kein*e reguläre*r Schüler*in länger gewartet hat als ein*e

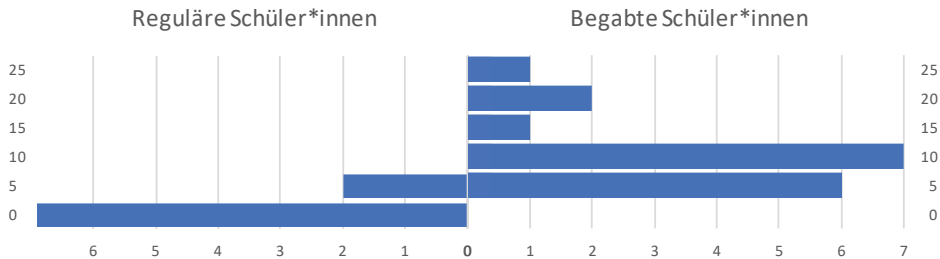


Abbildung 1: Häufigkeiten der gesamten Wartedauer im Durchschnitt pro Unterrichtseinheit (50 min) in Abhängigkeit der Begabungen der Schüler*innen.

begabte*r Schüler*in. Die*der begabte Schüler*in, die*der am wenigsten gewartet hat in der Gruppe der Begabten, wartete im Mittel etwas über 7 Minuten pro Unterrichtseinheit, die*der reguläre Schüler*in, die*der am meisten gewartet hat in der Gruppe der regulären Schüler*innen wartete im Mittel 5,5 Minuten pro Unterrichtseinheit.

Von dieser gesamten Wartezeit wurden im Mittel mehr als 4 Minuten mit Organisatorischem Warten (44%), über 2 Minuten mit Warten auf Grund von Wissensvorsprung (26%) und 2 Minuten mit Warten auf Grund von Aufgabenschnelligkeit (20%) verbracht. Die verbleibende Minute ergibt sich durch Warten aus sonstigen Gründen (10%).

Betreffend regulärer Schüler*innen ergaben sich die folgenden Ergebnisse: Die durchschnittliche Wartezeit betrug etwas mehr als 4 Minuten pro Unterrichtseinheit und Schüler*in. Rund 3,5 Minuten wurden mit Organisatorischem Warten (87%) verbracht, rund 10 Sekunden mit Warten auf Grund von Wissensvorsprung (4%) und rund 20 Sekunden mit Warten auf Grund von Aufgabenschnelligkeit (9%). Wie bereits erwähnt, notierte keine*r der regulären Schüler*innen sonstige Gründe für Wartesituationen. Zusammenfassend haben reguläre Schüler*innen rund 8% ihrer Unterrichtszeit gewartet.

Betreffend begabter Schüler*innen ergaben sich die folgenden Ergebnisse: Die durchschnittliche Wartezeit betrug mehr als 13 Minuten pro Unterrichtseinheit und Schüler*in. Fast 5 Minuten wurden mit Organisatorischem Warten (37%) verbracht, rund 4 Minuten mit Warten auf Grund von Wissensvorsprung (30%) und rund 3 Minuten mit Warten auf Grund von Aufgabenschnelligkeit (21%). Die übrigen 1,5 Minuten wurden mit sonstigem Warten (12%) verbracht. Zusammenfassend haben reguläre Schüler*innen rund 26% ihrer Unterrichtszeit gewartet.

Der Vergleich zwischen begabten und regulären Schüler*innen kann in Abbildung 2 gesehen werden. Im Durchschnitt warteten begabte Schüler*innen drei Mal so lange wie reguläre Schüler*innen. Dieser Unterschied ist hoch signifikant, $t(18,12)=6.42^2$, $p<.001$, $d=3.01$.

2 Die gesamte Wartedauer ist annähernd normalverteilt (Kolmogorov-Smirnov-Test $p>.05$).

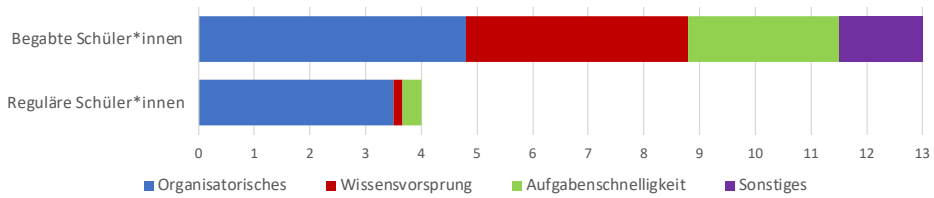


Abbildung 2: Vergleich der Wartezeiten zwischen begabten und regulären Schüler*innen im Durchschnitt pro Unterrichtseinheit (50 min).

Die Wartezeit begabter Schüler*innen betreffend Wissensvorsprung ist ebenfalls hoch signifikant länger als die der regulären Schüler*innen: $U(n_1=17, n_2=9)=2, p<.001, r=0.79$. Auch die Wartezeit begabter Schüler*innen auf Grund von Aufgabenschnelligkeit ist hoch signifikant länger für begabte Schüler*innen: $U(n_1=17, n_2=9)=17, p=.001, r=0.63$. Nur beim Organisatorischen Warten gibt es zwischen den begabten und den regulären Schüler*innen keine signifikanten Unterschiede: $U(n_1=9, n_2=3)=12, p=.373$.

4.3 Erfahrungen mit Wartezeiten im Klassenraum

Keine*r der regulären Schüler*innen beschrieb die Wartezeit als negativ, im Vergleich dazu beschrieben 74 % der begabten Schüler*innen diese Zeit als negativ. Besonders Warten auf Grund von Wissensvorsprung (87 %), Aufgabenschnelligkeit (76 %) und sonstigen Gründen (95 %) wurde von den begabten Schüler*innen mit negativen Gefühlen assoziiert. Tabelle 1 zeigt diese und weitere Ergebnisse im Detail.

Tabelle 1: Überblick der Erfahrungen mit Wartezeiten für begabte und reguläre Schüler*innen im Vergleich mit der Gesamtdauer an Wartezeit und der Dauer in der jeweiligen Kategorie.

		positiv	neutral	negativ
Begabte Schüler*innen (n=17)	Gesamtdauer	7 %	19 %	74 %
	Organisatorisches Warten	16 %	29 %	56 %
	Warten auf Grund von Wissensvorsprung	0 %	13 %	87 %
	Warten auf Grund von Aufgabenschnelligkeit	5 %	17 %	76 %
	Sonstiges Warten	2 %	4 %	95 %
Reguläre Schüler*innen (n=9)	Gesamtdauer	15 %	85 %	0 %
	Organisatorisches Warten	12 %	88 %	0 %
	Warten auf Grund von Wissensvorsprung	77 %	23 %	0 %
	Warten auf Grund von Aufgabenschnelligkeit	17 %	83 %	0 %
	Sonstiges Warten	0 %	0 %	0 %

5. Diskussion

Die Ergebnisse dieser Studie unterstützen vorangegangene Forschungen (Coleman et al., 2015; Cullingford, 1991; Peine & Coleman, 2010), dass Warten im Klassenraum sehr üblich ist. In dieser Studie zeigte sich, dass die regulären Schüler*innen im Mittel 8 % jeder Unterrichtseinheit warten mussten. Im Vergleich dazu mussten begabte Schüler*innen im Mittel mehr als die Hälfte (26 %) jeder Unterrichtseinheit warten. Obwohl, wie bereits erwähnt, nicht jede Wartezeit verschwendete Zeit ist, scheint es angemessen anzunehmen, dass begabte Schüler*innen viel Zeit zur Verfügung haben, die besser verwendet werden könnte als mit Warten.

Eine mögliche Erklärung für die langen organisatorischen Wartezeiten ist, dass in den teilnehmenden Klassen kein Unterstützungspersonal für Lehrpersonen tätig ist, das in organisatorischen Belangen aushelfen könnte. Außerdem hat jede Klasse ihren eigenen Raum, wodurch die Lehrpersonen in den Pausen die Räume wechseln müssen und sich damit Verspätungen ergeben können. Die hoch signifikanten Unterschiede in der Zeit, die mit Warten auf Grund von Wissensvorsprung oder Aufgabenschnelligkeit verbracht wurde, lässt die Einschätzung zu, dass Inklusion in diesen Klassen nicht funktioniert. Das zeigt, dass es für Lehrpersonen oft herausfordernd sein kann, die besten Voraussetzungen für alle individuellen Schüler*innen zu bieten. Diese Voraussetzungen sind jedoch unabdingbar, um zu lernen und das volle Potential zu entfalten (Tourón & Tourón, 2011). Differenzierungen mit Leistungsgruppen würde die Wartezeiten von begabten Schüler*innen minimieren, aber diese Einteilung von Schüler*innen birgt Risiken und kann auch Nachteile bringen (Craven, Marsh & Print, 2000; Piske et al., 2016). Oft werden Schüler*innen beispielsweise auf Grund von Ethnie, Geschlecht oder sozialem Status nicht gerecht beurteilt. Im Besonderen wirft es den Eindruck auf, als ob es Schüler*innen gibt, die ein gewisses Fach beherrschen und alle anderen nicht, was die Motivation von Schüler*innen senken kann. Zusätzlich ist es auch noch schwierig die Gruppe zu wechseln, sobald man einer Gruppe zugeteilt wurde (Jackson, 2017). Weiters zeigt die Forschung, dass Schüler*innen Vorteile durch heterogene Gruppen ziehen (Craven et al., 2000; Piske et al., 2016). Es gibt viele gute Ansätze und Erfahrungen, wie Inklusion im Unterricht umgesetzt werden kann (Craven et al., 2000; Fischer, 2016; Ghosh, 2018; Jackson, 2017; Piske et al., 2016; Piske, Stoltz, & Machado, 2014; Rott, Zeuch, Fischer, Souvignier & Terhart, 2018; Wallace, 2011). Weitergehende Forschungen in Bezug auf die Veränderung der Wartezeiten durch diese Ansätze ist jedoch nötig.

Die langen Wartezeiten für begabte Schüler*innen und die damit verbundenen negativen Gefühle beim Warten sollten dazu anregen, über mögliche Verbesserungen nachzudenken. Obwohl die begabten Schüler*innen einige Wartesituationen als positiv empfanden, stützen unsere Ergebnisse die Hypothese, dass das Warten ein Problem für begabte Schüler*innen ist. Die Schüler*innen dieser Studie nehmen bereits an Akzelerations- und Enrichment-Projekten teil, das Warteproblem besteht jedoch in ihrem alltäglichen Unterricht im regulären Klassenraum. Die „3

pillars of honors pedagogy“ sind ein möglicher Ansatz, um Studierende in ihrem regulären Studium zu unterstützen, wo Inklusion gängige Praxis ist: Gemeinschaft schaffen, akademische Kompetenz verbessern und Freiheit bieten (Wolfensberger, 2012). Diese Ansätze könnten auch dazu beitragen, ein lernfreundliches Klima für Schüler*innen aller Leistungsniveaus im Unterricht zu schaffen. Die Gemeinschaft kann helfen soziale Fähigkeiten zu entwickeln, die Erweiterung der akademischen Kompetenz kann begabte Schüler*innen motivieren, da sie ja per Definition daran interessiert sind ihr Wissen zu erweitern, die Freiheit kann Schüler*innen in Wartesituationen ermöglichen weiter zu denken und kreativ zu sein (Kingma, Heijne-Penninga & Wolfensberger, 2018; Peine & Coleman, 2010).

Die Ergebnisse dieser Studie ermutigen zu weiterer Forschung, wie bestimmte Ansätze genutzt werden können, um die Wartezeit in normalen Klassenzimmern zu reduzieren, insbesondere für begabte Schüler*innen. Außerdem ist eine weitere Datenerfassung erforderlich, um genau zu bestimmen, wie sich die Fähigkeiten auf die Wartezeiten auswirken.

Literatur

- Adams-Byers, J., Whitsell, S. S. & Moon, S. M. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7–20. DOI: <https://doi.org/10.1177/001698620404800102>
- Carroll, B. J., Parker, P. & Inkson, K. (2010). Evasion of boredom: An unexpected spur to leadership? *Human Relations*, 63(7), 1031–1049. DOI: <https://doi.org/10.1177/0018726709349864>
- Colangelo, N. & Davis, G. A. (2003). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Coleman, L. J. (2011). Lived experience, mixed messages, and stigma. In T. L. Cross & J. R. Cross (Hrsg.), *Handbook for Counselors Serving Students With Gifts and Talents: Development, Relationships, School Issues, and Counseling Needs/Interventions* (S. 371–392). Waco, TX: Prufrock Press.
- Coleman, L. J. & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Coleman, L. J., Micko, K. J. & Cross, T. L. (2015). Twenty-Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School: Capturing the Students' Voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 358–376. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162353215607322>
- Craig, S., Graesser, A., Sullins, J. & Gholson, B. (2004). Affect and learning: An exploratory look into the role of affect in learning with AutoTutor. *Journal of Educational Media*, 29(3), 241–250. DOI: <https://doi.org/10.1080/1358165042000283101>
- Craven, R. G., Marsh, H. W. & Print, M. (2000). Gifted, Streamed and Mixed-Ability Programs for Gifted Students: Impact on Self-Concept, Motivation, and Achievement. *Australian Journal of Education*, 44(1), 51–75. DOI: <https://doi.org/10.1177/000494410004400106>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

- Cullingford, C. (1991). *The Inner World of the School: Children's Ideas about Schools*. London: Cassell.
- Daschmann, E. C., Goetz, T. & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 421–440. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709910X526038>
- Fischer, C. (Hrsg.) (2016). *Eine für alles? Schule vor Herausforderungen durch demografischen Wandel*. Münster: Waxmann.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103–111. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783199509553709>
- Ghosh, C. C. (2018). Social Isolation of the Gifted Students in Inclusive Classrooms. In A. K. Gupta, R. Gupta & B. Tandon (Hrsg.), *Implementing Inclusion in Schools* (S. 69–80). Chennai: Notion Press.
- Götz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C. & Lüdtke, O. (2007). Between- and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 715–733. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.715>
- Jackson, C. (2017). Social class and “ability” grouping in mathematics in English secondary schools: a review. In T. Dooley & G. Gueudet (Hrsg.), *Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (S. 1489–1496). Dublin: DCU Institute of Education & ERME.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Kanevsky, L. & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20–28. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190309554235>
- Kingma, T., Heijne-Penninga, M. & Wolfensberger, M. (2018). “Offering freedom” as a teaching strategy for honors students. *Journal of the European Honors Council*, 2(1). DOI: <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Knight, J. (2007). *Instructional Coaching. A Partnership Approach to Improving Instruction*. Corwin.
- Loukidou, L., Loan-Clarke, J. & Daniels, K. (2009). Boredom in the workplace: More than monotonous tasks. *International Journal of Management Reviews*, 11(4), 381–405. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00267.x>
- Neubauer, A. & Stern, E. (2007). *Lernen macht intelligent: Warum Begabung gefördert werden muß*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Park, S. & Steve Oliver, J. (2009). The Translation of Teachers' Understanding of Gifted Students Into Instructional Strategies for Teaching Science. *Journal of Science Teacher Education*, 20(4), 333–351. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9138-7>
- Peine, M. E. & Coleman, L. J. (2010). The Phenomenon of Waiting in Class. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 220–244.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T. & Machado, J. (2014). Creative Educational Practices for Inclusion of Gifted Children. *Creative Education*, 5, 803–808. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2014.510093>
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Vestena, C., Freitas, S., Valentim, B., Oliveira, C., ... Machado, C. (2016). Barriers to Creativity, Identification and Inclusion of Gifted Student. *Creative Education*, 7, 1899–1905. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2016.714192>

- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308–317. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>
- Rott, D., Zeuch, N., Fischer, C., Souvignier, E. & Terhart, E. (Hrsg.) (2018). *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster: Waxmann.
- Scitovsky, T. (1996). My own criticism of the joyless economy. *Critical Review*, 10(4), 595–605. DOI: <https://doi.org/10.1080/08913819608443439>
- Tourón, J. & Tourón, M. (2011). The Center for Talented Youth Identification Model: A Review of the Literature. *Talent Development & Excellence*, 3(2), 187–202.
- van Hooff, M. L. M. & van Hooft, E. A. J. (2017). Boredom at work: Towards a dynamic spillover model of need satisfaction, work motivation, and work-related boredom. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(1), 133–148. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1241769>
- van Tilburg, W. A. P. & Igou, E. R. (2017). Can boredom help? Increased prosocial intentions in response to boredom. *Self and Identity*, 16(1), 82–96. DOI: <https://doi.org/10.1080/15298868.2016.1218925>
- Wallace, B. (2011). Inclusion and Differentiation for Children with High Potential. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 111–113.
- Webb, J. T., Gore, J. L. & Amend, E. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AZ.
- West, C. & Wheldall, K. (1989). Waiting for Teacher: the frequency and duration of times children spend waiting for teacher attention in infant school classrooms. *British Educational Research Journal*, 15(2), 205–216. DOI: <https://doi.org/10.1080/0141192890150208>
- Wolfensberger, M. V. C. (2012). *Teaching for excellence: Honors pedagogies revealed*. Münster: Waxmann.

Letizia Gauck

Erwünschte und unerwünschte Wirkungen einer Hochbegabungsdiagnose

Plädoyer für eine sorgfältige Kommunikation

1. Hochbegabung als Diagnose

Samuel wird von seinen Eltern im Zentrum für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie (ZEPP) angemeldet. Der Anlass sind große Schulprobleme: Samuel besucht seit etwa einem halben Jahr die 1. Klasse, verweigert dort aber die Mitarbeit. Seine Lehrerin vermutet eine psychische Erkrankung und sieht keine Möglichkeiten mehr, Samuel in der Regelschule zu fördern. Die Eltern hingegen denken an eine Hochbegabung; die Frustration aufgrund der massiven Unterforderung sei so groß, dass es Samuel nicht zuzumuten sei, sich für den regulären Schulstoff zu motivieren. Die Lehrerin argumentiert dagegen, dass sie angesichts Samuels Leistungen keinerlei Anzeichen für eine Hochbegabung sehe.

Menschen haben ganz unterschiedliche Vorstellungen, wenn sie von einer „Hochbegabung“ sprechen. Tatsächlich handelt es sich um ein so komplexes Merkmal, dass Hochbegabungen nicht eindeutig bestimmt werden können. Gesellschaften definieren, was sie unter nicht direkt beobachtbaren Konstrukten wie Hochbegabung und Intelligenz verstehen. Nach über 100 Jahren Forschung zeichnet sich in den westlichen Industrieländern nur ein Konsens darüber ab, dass Hochbegabungen als Potenzial (nicht als Leistung) verstanden werden, in ganz unterschiedlichen Bereichen auftreten können und maßgeblich dadurch bestimmt werden, wie weit eine Person vom Durchschnitt abweicht. Zur Feststellung einer intellektuellen Hochbegabung werden fast immer (auch) Intelligenztests eingesetzt. Diese Tests messen alle etwas unterschiedliche Aspekte intellektueller Fähigkeiten, weshalb die Ergebnisse zweier Tests nicht übereinstimmen müssen.

Es stellt sich die Frage, weshalb angesichts dieser Unsicherheiten überhaupt getestet wird, ob bei einer Person eine Hochbegabung vorliegt oder nicht. Ausgangspunkt ist fast immer subjektives Leid, entweder des*der Betreffenden oder/und seines*ihres Umfelds, z.B. bei massiven Konflikten aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmungen zwischen Eltern und Lehrperson(en).

2. Fehler in der Diagnostik

Da es keinen eindeutig feststellbaren z. B. biologischen Marker für Hochbegabung gibt, ist die Diagnostik immer mehr oder weniger stark fehleranfällig. Schon bei der Planung und Auswahl der Tests ist große Sorgfalt geboten, denn nicht alle Tests sind für die Begabungsdiagnostik geeignet. Wenn Tests zu wenige schwierige Aufgaben enthalten und die Testinstruktionen sehr ausführlich sind, werden einige begabte Proband*innen ungeduldig, ärgerlich oder unaufmerksam. Eine sorgfältige Verhaltensbeobachtung und eine gewisse Flexibilität (im Rahmen der Testinstruktion) des Testleiters*der Testleiterin sind notwendig, um die Beziehung nicht zu gefährden und die Motivation zur Mitarbeit zu erhalten. Auch auf der Seite der Proband*innen beeinflussen viele Faktoren die Leistung zum Testzeitpunkt. So können Testangst oder ein schnelles Aufgeben aufgrund eines negativen Selbstkonzepts zu einer Unterschätzung des tatsächlichen kognitiven Potenzials führen.

Merkmale des Tests, Aspekte des Verhaltens des Testleiters*der Testleiterin und Faktoren auf der Seite des Probanden*der Probandin beeinflussen also die Genauigkeit, mit der der Test das wahre Potenzial schätzt. Dabei können zwei Arten von Fehlern passieren: Ein*e Proband*in wird als hochbegabt identifiziert, obwohl ihr*sein Potenzial tatsächlich nicht so hoch ist (dieser Fehler kommt v.a. bei großer Milde des*der Testleitenden vor). Andererseits werden u.U. Proband*innen mit extrem hohem kognitiven Potenzial nicht als hochbegabt erkannt.

Es liegt auf der Hand, dass beide Fehler gravierende Folgen haben können: Wird jemand massiv überschätzt, kann dies zu völlig unpassenden Förderangeboten und zu Überforderung führen. Andererseits kann längerfristige kognitive Unterforderung ernste psychische Folgen haben. Massive Langeweile kann zu Motivationslosigkeit, Unaufmerksamkeit, Unruhe und in der Folge zu stofflichen Lücken und zu schlechten Schulleistungen führen. Zu niedrige Erwartungen der Eltern führen z. B. zu schlechteren Schulleistungen (Lazarides, Viljaranta, Aunola, Pesu & Numi, 2016).

Die Folgen falscher Diagnosen können demnach schwerwiegend sein. Deshalb ist der Einbezug von Informationen aus Gesprächen zentral (möglichst von Personen mit etwas unterschiedlicher Perspektive, z. B. Eltern und Lehrpersonen) sowie eine genaue Beobachtung während der Testung. Entscheidend ist auch, dass vor dem Hintergrund eines dynamischen Entwicklungsverständnisses von Begabung nicht ein exakter Intelligenzquotient (IQ) als Basis für Empfehlungen herangezogen wird, sondern das Vertrauensintervall, in dem das wahre Potenzial des Probanden*der Probandin mit hoher Wahrscheinlichkeit liegt. In den folgenden Abschnitten wird diskutiert, welche Folgen eine korrekte Hochbegabungsdiagnose haben kann.

3. Erwünschte Wirkungen einer korrekten Hochbegabungsdiagnose

Den siebenjährigen Samuel zu testen, erwies sich als große Herausforderung. Er stürzte sich auf die Bücher und die Spielmaterialien im Raum der Testleiterin. Im Gegensatz hierzu wirkte er angesichts der auf dem Tisch ausliegenden Testmaterialien desinteressiert, unsicher und abwehrend. Es bedurfte großer Geduld, genauer Erklärungen zum Ablauf und der Art der Aufgaben sowie einiges Verhandlungsgeschicks, bis die Testung nach fünf Sitzungen abgeschlossen werden konnte. Auf der Basis der Testergebnisse, einer sorgfältigen Anamnese und einer Verhaltensbeobachtung im Unterricht wurde die Diagnose einer Hochbegabung gestellt sowie die Verdachtsdiagnosen einer Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung und einer depressiven Episode. Samuels Klassenlehrerin kürzte daraufhin die Stoffinhalte, die Samuel schon beherrschte, und achtete auf wenige, klar formulierte Aufforderungen. Gleichzeitig wurde Samuel von der schulischen Heilpädagogin unterstützt in einem eigenen Projekt und in den Situationen, in denen er aufgrund seiner eigenen hohen Ansprüche an sich selbst in eine Blockade zu rutschen drohte. Themen in der Psychotherapie waren der Aufbau eines adäquaten Selbstbildes und Selbstwertes sowie Strategien zur Fokussierung und zur Planung.

Wenn hochbegabte Schüler*innen herausragende Leistungen zeigen, erkennen Lehrpersonen meist das Potenzial (u.a. Bianco, 2005). Wenn eine spezielle Förderung notwendig ist, kann diese auf einer schon bestehenden Motivation und der Fähigkeit zum selbstständigen Lernen aufbauen. Eine spezielle Hochbegabungsdiagnostik ist dann nicht notwendig. Ganz anders stellt sich die Situation bei Menschen dar, die ihr Potenzial (noch) nicht zeigen. Bei diesen Personen ist die Diagnose einer hohen Begabung oft der Ausgangspunkt für ein besseres Selbstverständnis und eine passende Förderung. Viele beschreiben die Information, in ihrer intellektuellen Begabung weit abzuweichen von der Norm, als Aha-Erlebnis, als entlastende Erklärung für das Erleben, diesbezüglich andere Bedürfnisse zu haben als die meisten Mitmenschen.

Oft schon im Kindesalter, aber spätestens im Jugendalter stellen sich viele die Frage, wer sie eigentlich sind. Die Identitätsfindung stellt eine Entwicklungsaufgabe des Jugendalters dar. Gleichzeitig nimmt im Jugendalter die Bedeutung der Gleichaltrigen für die Selbstdefinition zu, die Bedeutung der Eltern dagegen ab (Harter, 1999). Für die Identitätsfindung spielt es eine große Rolle, Informationen darüber zu erhalten, wie man selbst aus der Perspektive der anderen beschrieben und beurteilt wird. Menschen suchen, wenn sie unsicher sind in ihrer Meinung, nach Bezugspersonen, die ihnen ähnlich sind (Festinger, 1954). Das stellt für Menschen mit außergewöhnlichen Begabungen eine besondere Herausforderung dar. Eine hochbegabte Studentin hat dies auf den Punkt gebracht: „Ich habe immer geglaubt, ich sei verkehrt, weil die anderen waren immer in der Mehrheit“ (Schlichte-Hirsemenzel, 2006, S. 29). Wenn Menschen nach einer Hochbegabungsdiagnose

in Kontakt mit anderen besonders Begabten kommen, kann dies für die Identitätsfindung zentral sein und die Basis für ein gesundes Selbstvertrauen bilden.

Aber nicht nur für die Identitätsfindung, auch für die Kommunikation mit anderen kann eine Diagnose sehr hilfreich sein. Viele Eltern machen die Erfahrung, dass die Zusammenarbeit mit der Schule nach einer Diagnose deutlich einfacher wird. Während ohne Diagnose viele Lehrpersonen – z. B. nach einem Stufenwechsel – den*die Schüler*in erst einmal (oft mehrere Monate) beobachten wollen, bevor sie eine spezielle Förderung einführen, ermöglicht eine Diagnose deutlich mehr Konstanz in der Bildungsbiografie.

Besonders für hochbegabte Kinder mit einer psychischen Störung ist die korrekte Diagnose oft entscheidend, sowohl für die Förderung ihrer Stärken als auch ihrer Schwächen (Webb et al., 2015). Denn da hochbegabte Kinder Schwächen oft lange kompensieren können, fallen dem Umfeld oft weder die Begabung noch das Problem auf. Diese Kinder sind in ihrem Selbstkonzept oft stark verunsichert (u. a. Assouline, Foley Nicpon & Whiteman, 2010; Berninger & Abbott, 2013; Dole, 2000). Um eine ungünstige Entwicklung zu verhindern, die psychische Beeinträchtigung zu behandeln und die Kinder und Jugendlichen in ihrer Begabung angemessen fördern zu können, ist eine möglichst frühzeitige Diagnostik wichtig. Bleibt z. B. eine Aufmerksamkeitsdefizit-(Hyperaktivitäts-)Störung unbehandelt, leiden diese Kinder in ihrem Selbstkonzept, sie können ihr Potenzial in der Schule nicht zeigen und werden später häufiger weitere psychische Störungen entwickeln bzw. sogar delinquent werden (u. a. Witthöft, Koglin & Petermann, 2010).

4. Unerwünschte Wirkungen einer korrekten Hochbegabungsd Diagnose

*Tabea fiel ihrem Umfeld schon im Kindergarten auf: Sie erfasste neue Inhalte extrem schnell und war sehr wissbegierig. Um „sicherzugehen“ ließen die Eltern Tabea bei einem privaten Begabungsberater testen. Tatsächlich erzielte Tabea einen extrem hohen IQ. Die Eltern und die beim Ergebnisgespräch anwesende Tabea reagierten verständlicherweise sehr stolz. Auch die frühzeitige Einschulung bewältigte Tabea mühelos. Das Fehlen einer wirklichen Herausforderung und ein Verständnis von Begabung als angeborene Fähigkeit zu Höchstleistungen führten dazu, dass Tabea immer weniger investierte, sogar lieber leichte Aufgaben wählte, um unangenehmen Selbstzweifeln vorzubeugen. Auch sozial kam es zu Spannungen, da Tabea kognitive Fähigkeiten sehr stark gewichtete und die Kompetenzen der Mitschüler*innen in anderen Bereichen kaum wahrnahm und entsprechend nicht wertschätzte.*

Neben den im vorangegangenen Abschnitt aufgeführten erwünschten Wirkungen kann eine korrekte Diagnose auch unerwünschte Folgen haben, in Bezug auf das eigene Selbstkonzept, auf die soziale Entwicklung und sogar auf die Leistungsent-

wicklung. Wie das Fallbeispiel zeigt, hängt viel von dem Begabungsverständnis der betreffenden Person und ihres direkten Umfelds ab.

Es besteht die Gefahr, dass eine diagnostizierte Hochbegabung zu einer einseitigen Fixierung auf den kognitiven Aspekt der Entwicklung führt. Aus einem Gefühl von Verpflichtung, diese intellektuelle Begabung fördern zu müssen, werden dann möglicherweise andere, genauso wichtige Entwicklungsbereiche untergeordnet oder sogar andere, nicht-kognitive Interessen unterdrückt. Manche Eltern sind beispielsweise besorgt, weil sich Kindergartenkinder plötzlich nicht mehr für das Lesen interessieren, obwohl sie noch vor wenigen Wochen dabei waren, erfolgreich Buchstaben zu Wörtern zusammzusetzen. Dabei kommt es in der Entwicklung häufig vor, dass Interessen phasenweise mehr oder weniger stark im Vordergrund stehen für ein Kind.

Aber nicht nur eine zu starke Einengung auf den kognitiven Bereich, auch die Gleichsetzung von (angeborener) Hochbegabung und Hochleistung können sehr ungünstige Folgen haben. Dweck (2006) spricht bei Menschen, die der Überzeugung sind, ihre (hohe) Intelligenz sei angeboren und nicht veränderbar, von einem „fixed mindset“. Die Betroffenen

- gehen von automatisch hohen Leistungen aus,
- vermeiden Fehler aus Angst vor Selbstzweifeln,
- wählen deshalb leichte Aufgaben,
- zeigen mittel- und langfristige schlechtere Leistungen.

Es hängt also viel davon ab, dass auch Menschen mit sehr hohen intellektuellen Fähigkeiten die Einstellung haben, dass Anstrengung beeinflussbar ist („growth mindset“), notwendig ist und sich lohnt (u. a. Spinath & Schöne, 2003). Begabungen können und müssen entwickelt werden durch entsprechende Angebote und Herausforderungen, Fehler ermöglichen wichtige Erkenntnisse.

Häufig erleichtert eine Hochbegabungsdiagnose es, passende Fördermaßnahmen zu finden und einzuleiten. Dies kann allerdings noch schwieriger werden, wenn die Beteiligten – zum Beispiel Lehrpersonen und Eltern – ein sehr anderes Verständnis von Hochbegabung haben und sich bereits Fronten gebildet haben. Wenn die Schule dann in den diagnostischen Prozess nicht eingebunden wurde, lehnen Lehrpersonen und Schulleitungen Testergebnisse häufig ab. Alle Beteiligten haben dann meist nicht mehr die Entwicklung des Schülers*der Schülerin im Fokus, sondern es geht Eltern und Schule dann oft darum, in der eigenen Wahrnehmung respektiert zu werden. Auch wenn eine Schule gar keine Fördermaßnahmen bieten kann, aber der*die Psychologe*Psychologin solche Maßnahmen empfiehlt, kann eine Hochbegabungsdiagnose zu noch größerer Frustration auf allen Seiten führen.

Neben dem Förderaspekt haben viele möglicherweise hochbegabte Menschen bzw. ihr Umfeld Angst vor der Reaktion anderer, wenn eine solche Hochbegabung bekannt würde. Sie fürchten Vorurteile aufgrund einer stereotypen Wahrnehmung

von Hochbegabung. Unter einem Stereotyp versteht man „Überzeugungen und Erwartungen über eine soziale Gruppe von Menschen“ (Pendry, 2014, S. 111).

Tatsächlich transportieren auch die Medien häufig ein eher problematisches Bild von Hochbegabten, beispielsweise in der Serie „Big Bang Theory“. Dass diese Vorurteile auch im pädagogischen Alltag eine Rolle spielen, zeigen Befragungen von Lehrpersonen: Etwa zwei Drittel nehmen Hochbegabte als weniger emotional stabil, introvertierter und/oder weniger umgänglich wahr. Dies stimmt nicht mit dem aktuellen Forschungsstand überein (Baudson & Preckel, 2013; Baudson, 2016). Es ist also nicht die hohe Begabung an sich, die soziale Schwierigkeiten mit sich bringt, als vielmehr Stereotype und die Angst vor ihnen (u. a. Coleman & Cross, 2014; Levy & Plucker, 2010; Manaster, Chan, Watt & Wiehe, 1994).

Es stellt sich die Frage, ob diese negativen Stereotype Auswirkungen auf das Verhalten haben – dann würde man von Stigmatisierung sprechen (Link & Phelan, 2001). Dabei kann eine Stigmatisierung durch das Umfeld erfolgen, oder der*die Betreffende passt selbst das Verhalten an. Tatsächlich erleben einige hochbegabte Jugendliche ihre Begabung als soziale Bürde (Coleman & Cross, 2014) und versuchen sie zu verstecken, um nicht als hochbegabt erkannt zu werden („label avoidance“). Dies gilt insbesondere

- bei einer hohen *sprachlichen* Begabung (Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012),
- bei *Mädchen/Frauen* und
- bei Zugehörigkeit zu bestimmten (*Sub-*)Kulturen (Rimm, 2002).

5. Sorgfalt in der Diagnostik und der Kommunikation

In einer Video-Langzeitbeobachtung extrem begabter Kinder („Child Genius“) findet sich eine Schlüsselszene: Die Begabtenforscherin Joan Freeman teilt den Eltern eines äußerst begabten Jungen mit, dass er quasi den maximalen IQ erzielt habe. Die Eltern wirken relativ unbeeindruckt und entgegenen, dass ihnen das nicht so viel bedeutet – für sie sei wichtig, was sie tun können, damit ihr Sohn glücklicher werde.

Um ungünstige Auswirkungen einer korrekten Hochbegabungsdiagnose zu vermeiden, ist eine sehr sorgfältige Diagnostik notwendig. Eine Grundvoraussetzung ist die Klärung, welches Ziel mit der Diagnostik erreicht werden soll. Wenn sich zum Beispiel Eltern und Lehrpersonen ohnehin einig sind, dass ein Kind eine besondere Förderung erhalten sollte (wie im Fallbeispiel von Tabea), ist eine formelle Identifikation nicht notwendig. Das Risiko unerwünschter Wirkungen überwiegt den erwarteten Nutzen.

Schon während der Diagnostik müssen viele Aspekte berücksichtigt werden (siehe Gauck & Reimann, 2015), u. a. bei der Testdurchführung, um eine möglichst gute Schätzung des Potenzials zu erhalten. Dabei sind Intelligenztests immer nur einzelne Puzzlesteine, die ergänzt werden müssen durch Angaben der Eltern, der

Lehrpersonen und im günstigsten Fall eigene Beobachtungen in z. B. der Schule. Was braucht ein Kind? Was bringt es neben der kognitiven Begabung mit? Welche Möglichkeiten haben die Schule und die Eltern?

Bei der Mitteilung der Ergebnisse der Diagnostik (nicht nur der Testergebnisse!) ist es sehr wichtig, mit den Beteiligten ihre Vorstellungen von besonderen Begabungen zu reflektieren. Was verbinden sie mit dem Begriff „Hochbegabung“? Sehen die Eltern Parallelen zu ihrer eigenen Entwicklung? Was wünschen sie ihren Kindern, auch, was wollen sie unbedingt vermeiden? Besondere Aufmerksamkeit verdient die Rückmeldung an die Kinder und Jugendlichen selbst. Es empfiehlt sich, nicht konkrete Werte (z. B. IQ) zu nennen. Kinder und Jugendliche bis ca. 16 Jahre sind nicht in der Lage, die statistischen Grundlagen und damit die Begrenztheit der Intelligenztests zu verstehen. Die Ergebnisse sollten umschrieben und mit den Kindern und Jugendlichen reflektiert werden, was diese bedeuten (und was nicht). Bei Kindern können Bilderbücher herangezogen werden, um den individuell passenden Aspekt zu verdeutlichen.

Es gilt herauszustreichen, dass es sich um eine Momentaufnahme handelt, die zwar Informationen aus der Vergangenheit miteinbezieht, aber nur eine ungefähre Prognose ermöglicht. Daher ist die Evaluation der eingeleiteten Maßnahmen entscheidend: Wirken die auf der Basis der Diagnose eingeleiteten Maßnahmen im erwünschten Sinn? Muss die Diagnostik eventuell noch ergänzt werden durch einen anderen Aspekt? Erst wenn sich die erwünschten Wirkungen zeigen und unerwünschte Wirkungen ausbleiben, kann der Erfolg einer Diagnostik beurteilt werden.

Literatur

- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M. & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54, 102–115. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology (Online Journal)*. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00368
- Baudson, T. G. & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37–46. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Berninger, V. W. & Abbott, R. D. (2013). Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 223–233. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986213500342>
- Bianco, M. (2005). The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. *Learning Disability Quarterly*, 28, 285–293. DOI: <https://doi.org/10.2307/4126967>
- Coleman, L. J. & Cross, T. L. (2014). Is Being Gifted a Social Handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5–17. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162353214521486>

- Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*, 23(2), 91–96. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190009554074>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset. The new psychology of success*. New York: Random House.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140.
- Gauck, L. & Reimann, G. (2015). Diagnostik von Hochbegabungen. Wie sie erfasst und von psychischen Auffälligkeiten unterschieden werden können. *Report Psychologie*, 40(7–8), 294–304.
- Harter, S. (1999). *Distinguished contributions in psychology. The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Lazarides, R., Viljaranta, J., Aunola, K., Pesu, L. & Numi, J. (2016). The role of parental expectations and students' motivational profiles for educational aspirations. *Learning and Individual Differences*, 51, 29–36. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.024>
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P. & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90–104. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986212442568>
- Levy, J. J. & Plucker, J. A. (2010). Theory and practice. Assessing the psychological presentation of gifted and talented clients: A multicultural perspective. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(3), 229–247. DOI: <https://doi.org/10.1080/09515070310001610100>
- Link, B. & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363–385. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
- Manaster, G. J., Chan, J. C., Watt, C. & Wiehe, J. (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: A partial replication. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 176–178. DOI: <https://doi.org/10.1177/001698629403800404>
- Pendry, L. (2014). Soziale Kognition. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hestone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6. Aufl., S. 107–140). Berlin: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8_4
- Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Hrsg.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (S. 13–18). Waco, TX: Prufrock.
- Schlichte-Hirsemenzel, B. (2006). *Zu Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Spinath, B. & Schöne, C. (2003). Subjektive Überzeugungen zu Bedingungen von Erfolg in Lern- und Leistungskontexten und deren Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 15–27). Göttingen: Hogrefe.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P. & Olenchak, F. R. (2015). *Doppeldiagnosen und Fehldiagnosen bei Hochbegabung. Ein Ratgeber für Fachpersonen und Betroffene*. Bern: Huber.
- Withhöft, J., Koglin, U. & Petermann, F. (2010). Zur Komorbidität von aggressivem Verhalten und ADHS. *Kindheit und Entwicklung*, 19, 218–227. DOI: <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000029>

Miriam Casper

Resilienz

Möglicher Einflussfaktor auf Bildungsaufstieg

1. Einführung

In diesem Text wird eine Untersuchung von *Resilienz* bei Bildungsaufsteiger*innen vorgestellt. Es wird eine Antwort auf die Forschungsfrage gegeben, ob *Resilienz*, die psychische Widerstandsfähigkeit, ein Einflussfaktor auf Bildungsaufstieg ist. Der Text basiert auf der Arbeit *Bildungsaufstieg und Resilienz* (Casper, 2017), darin sind die unveröffentlichte Bachelorarbeit *Resilienzskala RS-32 – Ich-Stärke, Lebensfreude, Hartnäckigkeit, Wirklichkeitssinn* (Casper, 2015) und die Masterarbeit *Resilienz bei Bildungsaufsteigern – Eine explorative Studie* (Casper, 2016) zusammengeführt und weiterentwickelt worden. Es werden die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung in stark komprimierter Version berichtet. Für theoretische Ausführungen zu *Resilienz* sowie für eine ausführliche Darstellung der Untersuchung von *Resilienz* bei Bildungsaufsteiger*innen und der Entwicklung des Messinstruments von *Resilienz*, der RS-29, wird auf Casper (2017) verwiesen. In diesem Text werden Teile der Arbeit von Casper (2017) in veränderter oder unveränderter Form verwendet, diese Teile werden nicht durch Zitation kenntlich gemacht.

2. Bildungsaufstieg

Bildungsaufsteiger*in ist, wer einen höheren Bildungsstand als seine Eltern erreicht (El-Mafaalani, 2012; Spiegler, 2015). Zwei Beispiele dazu: Erlangt ein Kind, dessen Eltern über einen Realschulabschluss verfügen, die Allgemeine Hochschulreife, dann ist das Kind ein*e Bildungsaufsteiger*in. Erlangt ein Kind, dessen Eltern über die Allgemeine Hochschulreife verfügen, einen Hochschulabschluss, dann ist dieses Kind ebenfalls ein*e Bildungsaufsteiger*in. Nicht Bildungsaufsteiger*in ist, wer zum Beispiel einen Hochschulabschluss erlangt und dessen oder deren Eltern ebenfalls einen Hochschulabschluss besitzen. Die Zahlen des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2017, S. 12) zeigen, dass ein Bildungsaufstieg ein seltenes Phänomen ist. 15 von 100 Grundschüler*innen aus nichtakademischen Elternhäusern erreichen später einmal einen Bachelorabschluss und damit einen Bildungsaufstieg. Im Vergleich dazu erreichen etwa viermal so viele (63 von 100) Grundschüler*innen aus akademischen Elternhäusern einen Bachelorabschluss. Hinzu kommt: Je weiter entfernt ein Bildungsstand vom ursprünglichen Bildungsstand der Eltern ist, desto schwieriger scheint ein Bildungsaufstieg zu sein. Denn von anfänglich 100 Grundschüler*innen aus nichtakademischen und akademi-

schen Elternhäusern erreichen etwa sechsmal so viele Grundschüler*innen aus akademischen Elternhäusern einen Masterabschluss (8:45) und zehnmal so viele den Doktorgrad (1:10) (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2017, S. 12).

In einschlägiger Fachliteratur wird die Seltenheit von Bildungsaufstiegen unter anderem auf die Schwierigkeit der Bewältigung psychosozialer Anforderungen zurückgeführt (El-Mafaalani, 2012; King, 2009; Spiegler, 2015). Psychosoziale Anforderungen können entstehen, wenn eine Veränderung der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster in der veränderten sozialen Umgebung des höheren Bildungsstands erforderlich wird. Deutungs- und Beziehungsmuster, die im sozialen Umfeld der Familie vertraut sind, müssen bei einem Aufstieg in eine veränderte soziale Umgebung umgestaltet werden. Psychosoziale Anforderungen entstehen für Bildungsaufsteiger*innen zum Beispiel dann, wenn sich eine zunehmende Distanzierung gegenüber der eigenen Familie oder ein fehlendes Zugehörigkeitsgefühl im neuen Umfeld des höheren Bildungsstands einstellt (King, 2009, S. 66). Werden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Bildungsaufsteiger*innen nicht an die veränderte soziale Umgebung des höheren Bildungsstands angepasst, kann ein Bildungsaufstieg zwar formal erfolgen, jedoch ist ein erfolgreicher und nachhaltiger Bildungsaufstieg mit einer Etablierung in der sozialen Umgebung des höheren Bildungsstands gefährdet (El-Mafaalani, 2012). Sind potenzielle Bildungsaufsteiger*innen den psychosozialen Anforderungen nicht gewachsen, kann ein Abbruch des Bildungsaufstiegs die Folge sein.

Welche Faktoren die Bewältigung psychosozialer Anforderungen effektiv unterstützen, ist bislang nur teilweise bekannt. Aus der Motivationspsychologie weiß man, dass menschliches Verhalten aus der Interaktion von personenbezogenen und situationsbezogenen Faktoren resultiert (Heckhausen & Heckhausen, 2018). Es stellt sich die Frage, welche personenbezogenen oder situationsbezogenen Faktoren die Bewältigung psychosozialer Anforderungen bei einem Bildungsaufstieg unterstützen. Qualitative Studien von El-Mafaalani (2012), King (2009) und Spiegler (2015) geben Hinweise darauf, dass Faktoren wie *Anpassungsfähigkeit*, *Flexibilität* und *Unterstützung innerhalb der Familie* bei der Bewältigung von psychosozialen Anforderungen eines Bildungsaufstiegs hilfreich sein können (El-Mafaalani, 2012, S. 317; King, 2009, S. 67; Spiegler, 2015, S. 327). Belastbare Erkenntnisse im Sinne von Ursache-Wirkungs-Mechanismen liegen jedoch nicht vor. Würde man verstehen, welche personenbezogenen und situationsbezogenen Einflussfaktoren die Bewältigung psychosozialer Anforderungen bei einem Bildungsaufstieg begünstigen, könnten möglicherweise Ansatzpunkte zur Unterstützung angehender Bildungsaufsteiger*innen identifiziert werden. Personen, die psychosoziale Anforderungen im Bildungsaufstiegsprozess bewältigen, sind möglicherweise späteren psychischen Belastungen in beruflichen Tätigkeiten besser gewachsen, zum Beispiel in Berufen im Sicherheits- oder Gesundheitssektor. Somit könnte das Wissen über personenbezogene Einflussfaktoren auch für Personalauswahlprozesse hilfreich sein.

3. Resilienz

Ein aussichtsreicher Ansatz für den Nachweis eines möglichen Ursache-Wirkungs-Mechanismus könnte das Konstrukt *Resilienz* sein. Mit *Resilienz* wird ein Phänomen bezeichnet, nach welchem manche Personen hoch ausgeprägte Risikosituationen ohne oder mit nur wenigen Störungen überstehen, während andere Personen unter gleichen Voraussetzungen an schweren Störungen erkranken (Fletcher & Sarkar, 2013; Luthar & Cicchetti, 2000; Rutter, 1987). Risikosituationen sind negative Lebensbedingungen, die Schwierigkeiten bei der Bewältigung dieser Lebensbedingungen erwarten lassen (Luthar & Cicchetti, 2000, S. 858). Bengel und Lyssenko (2012, S. 29) differenzieren zum Beispiel zwischen traumatischen Ereignissen, wie Naturkatastrophen, kritischen Lebensereignissen, wie der Tod nahestehender Personen, und Alltagsstressoren, wie Armut. Für Bildungsaufsteiger*innen könnten Risikosituationen die psychosozialen Anforderungen sein, die bei einer Etablierung in einer neuen sozialen Umgebung bewältigt werden müssen, wie zum Beispiel eine Transformation des Habitus und eine Distanzierung zur Familie. Weitere Risikosituationen von Bildungsaufsteiger*innen sind möglicherweise ein niedriger sozioökonomischer Status, ein niedriger Bildungsstand der Eltern, ein dysfunktionales elterliches Rollenverhalten, Schulwechsel, soziale Isolation oder eine Ablehnung durch Gleichaltrige. Diese Aufzählung erfüllt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern gibt einen kurzen Eindruck über potenzielle Risikosituationen von Bildungsaufsteiger*innen. Die aufgezählten Risikosituationen sind dem Risikokatalog von Wustmann (2005, S. 131) entnommen.

Konzeptionell werden unter *Resilienz* ähnliche Faktoren subsumiert wie solche, die die Bewältigung psychosozialer Anforderungen von Bildungsaufstieg unterstützen, zum Beispiel *Anpassungsfähigkeit*, *Flexibilität* und eine *enge Bindung an primäre Fürsorgepersonen* (Wagnild & Young, 1993, S. 175; Werner, 2008, S. 318). Es ist daher denkbar, dass Personen, die über eine hohe *Resilienz* verfügen, die psychosozialen Anforderungen bei einem Bildungsaufstieg besser bewältigen können als andere Personen. Die Forschungsfrage lautet: Begünstigt *Resilienz* Bildungsaufstieg?

4. Datenerhebung

Im November 2015 wurde eine quantitative Befragung an 157 Bachelor- und Masterstudierenden der Hochschule Hannover der Fakultät IV – Wirtschaft und Informatik durchgeführt. Die Studierenden beantworteten schriftlich Fragen zu ihren Bildungsverläufen sowie zu den Bildungsverläufen ihrer Eltern. Anhand der Antworten wurden die Studierenden als Bildungsaufsteiger*innen (n = 77) oder als Nichtbildungsaufsteiger*innen (n = 80) klassifiziert. Zu den Bildungsaufsteiger*innen wurden diejenigen Studierenden gezählt, deren Eltern höchstens über die Allgemeine Hochschulreife verfügten. Zu den Nichtbildungsauf-

steiger*innen wurden diejenigen Studierenden gezählt, deren Eltern mindestens über einen Hochschulabschluss verfügten. Auch wenn sich die Studierenden noch im Studium befanden, wurde ein positiver Abschluss des Studiums unterstellt.

Die *Resilienz* der Studierenden wurde mithilfe eines Fragebogens, der *Resilienzskala RS-29* (Casper, 2017), gemessen. Da zum Zeitpunkt der Befragung kein Messinstrument von *Resilienz* eine überzeugende Verlässlichkeit bot, wurde die *Resilienzskala RS-29* in einer Vorarbeit für den Einsatz in dieser Befragung selbst entwickelt und an einer Stichprobe aus 416 Studierenden der Hochschule Hannover empirisch überprüft (Casper, 2017). Diese Überprüfung ergab hinreichend zufriedenstellende testtheoretische Werte. Mit der *Resilienzskala RS-29* können Testpersonen Summenwerte von 29 bis 145 erreichen. Ein Summenwert von 29 entspricht der geringstmöglichen Ausprägung, das heißt, eine Testperson verfügt bei solch einem Testwert nur über eine geringe psychische Widerstandsfähigkeit. Ein Summenwert von 145 entspricht der höchstmöglichen Ausprägung auf *Resilienz* und eine solche Testperson verfügt über eine hohe psychische Widerstandsfähigkeit. Die Stichprobe besteht aus 72 männlichen Versuchspersonen (46 Prozent) und 85 weiblichen (54 Prozent). Das Durchschnittsalter betrug 25 Jahre.

5. Ergebnisse

Würde *Resilienz* Bildungsaufstieg begünstigen, müssten in der Stichprobe Bildungsaufsteiger*innen ($n = 77$) eine statistisch signifikant höhere *Resilienz* aufweisen als die Nichtbildungsaufsteiger*innen ($n = 80$). Es wurde in der Stichprobe eine durchschnittliche *Resilienz* von 113,75 mit einer Standardabweichung von 11,57 erreicht. Die geringste Ausprägung auf *Resilienz* wurde bei einer Versuchsperson mit einem Testwert von 78 gemessen. Die höchste Ausprägung erreichte eine Versuchsperson mit einem Testwert von 142. Bei 153 Versuchspersonen, das entspricht 97,5 Prozent der Fälle, wurde ein Testwert ermittelt, der die mittlere Punktzahl der Skala von 87 übersteigt. Somit liegen insgesamt eher hohe Testwerte bei geringer Varianz vor.

Die Bildungsaufsteiger*innen erreichten mit 114,06 ($SD = 12,63$) eine etwas höhere durchschnittliche Ausprägung in *Resilienz* als die Nichtbildungsaufsteiger*innen mit 113,44 ($SD = 10,51$). Der Unterschied ist bei einem Signifikanzniveau (α) von .05 nicht statistisch signifikant ($p = .735$, $t = 0,339$). Die standardisierte empirische Effektstärke (d) des Unterschieds beträgt .059. Bei einer zuvor erwarteten mittleren Effektstärke von .500 beträgt die post hoc errechnete Teststärke .875. Diese im Vorfeld erwartete mittlere Effektstärke wurde festgelegt, um eine praktische Bedeutung zu unterstellen. Und auch wenn sich sehr kleine Effekte kumulieren können, die empirisch erzielte Effektstärke deutet letztlich darauf hin, dass keine praktische Bedeutung von *Resilienz* für Bildungsaufsteiger*innen vorliegt – zumindest nicht in der untersuchten Stichprobe. Auch ein zusätzlich durchgeführter Extremgruppenvergleich zwischen Bildungsaufsteiger*innen von hoher

Intensität ($n = 53$, $M = 113,83$, $SD = 11,26$) und Nichtbildungsaufsteiger*innen ergab keinen statistisch signifikanten Unterschied in Hinblick auf *Resilienz* ($p = .838$, $t = 0,205$, $d = .037$). Zu Bildungsaufsteiger*innen von hoher Intensität wurden diejenigen Bildungsaufsteiger*innen gezählt, die die ersten Bildungsaufsteiger*innen in ihrer Familie, also noch vor Geschwistern, waren.

6. Diskussion

Insgesamt weisen die Ergebnisse auf keinen praktisch bedeutsamen Zusammenhang zwischen *Resilienz* und Bildungsaufstieg hin. Ein Verwerfen der Hypothese eines Einflusses von *Resilienz* auf Bildungsaufstieg wäre jedoch verfrüht. Es ist nicht auszuschließen, dass mit der gewählten Methodik ein Zusammenhang zwischen *Resilienz* und Bildungsaufstieg nicht nachgewiesen werden konnte, obwohl tatsächlich möglicherweise ein Zusammenhang besteht. Problematisch ist, dass in der Stichprobe sehr viele hohe Testwerte bei geringer Varianz erreicht wurden. Da für die *RS-29* keine Normwerte vorliegen, ist unklar, ob der Großteil der Versuchspersonen tatsächlich über eine überdurchschnittlich hohe *Resilienz* verfügt oder ob mit der *RS-29* nicht präzise im überdurchschnittlichen Bereich gemessen werden kann. Möglicherweise gehen die hohen Testwerte auch auf Testverfälschungen aufgrund positiver Selbstdarstellung oder sozialer Erwünschtheit zurück. Unabhängig von den möglichen Ursachen ist die geringe Merkmalsvarianz in der Stichprobe ein Problem, da interindividuelle Unterschiede in *Resilienz* schwieriger nachzuweisen sind.

Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, ausreichend Bildungsaufsteiger*innen zu rekrutieren, da es an Hochschulen – wie die Zahlen eingangs belegen – weniger Bildungsaufsteiger*innen als Nichtbildungsaufsteiger*innen gibt. Damit die Stichprobe etwa gleich viele Bildungsaufsteiger*innen wie Nichtbildungsaufsteiger*innen aufweist, wurden potenzielle Bildungsaufsteiger*innen – hier Bachelorstudierende im zweiten Studienabschnitt, noch vor ihrem Abschluss des Studiums – als Bildungsaufsteiger*innen klassifiziert. Potenzielle Bildungsaufsteiger*innen waren in dieser Befragung Studierende, deren Eltern über einen Abschluss der Allgemeinen Hochschulreife verfügen und deren Kinder erst mit der erfolgreichen Beendigung ihres Studiums formal einen höheren Bildungsstand als ihre Eltern erreichten. Bei potenziellen Bildungsaufsteiger*innen ist der Bildungsaufstieg jedoch unter einer strengen Betrachtung noch nicht erfolgreich abgeschlossen, sie können also auch noch scheitern. Würden mehr Bildungsaufsteiger*innen mit abgeschlossenem Bildungsaufstieg befragt, könnte eine Replikation dieser Befragung zur weiteren Klärung der Forschungsfrage – ob *Resilienz* Bildungsaufstieg begünstigt – aussichtsreich sein. Zudem könnte die Verwendung mehrerer Messinstrumente von *Resilienz* für eine parallele Messung eine Maßnahme darstellen, um die Gültigkeit der Messung zu erhöhen.

Literatur

- Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012). *Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter*. Abgerufen von <https://www.bzga.de/pdf.php?id=601d3eab3f45a0702098da947a5deea8> [22.03.2019].
- Casper, M. (2015). *Resilienzskala RS-32. Ich-Stärke, Lebensfreude, Hartnäckigkeit, Wirklichkeitssinn*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Hochschule Hannover.
- Casper, M. (2016). *Resilienz bei Bildungsaufsteigern. Eine explorative Studie*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Hochschule Hannover.
- Casper, M. (2017). *Bildungsaufstieg und Resilienz*. Abgerufen von <https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/deliver/index/docId/1138/file/2017+o8+28+Casper+Bildungsaufstieg+und+Resilienz.pdf> [26.01.2019].
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- Fletcher, D. & Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience. A Review and Critique of Definitions, Concepts, and Theory. *European Psychologist*, 18(1), 12–23. DOI: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2018). *Motivation und Handeln* (5. Aufl.). Berlin: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9>
- King, V. (2009). „Weil ich mich sehr lange Zeit allein gefühlt hab’ mit meiner Bildung ...“. Bildungserfolg und soziale Ungleichheiten unter Berücksichtigung von class, gender, ethnicity. In J. Budde & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten* (S. 53–72). Weinheim: Juventa.
- Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience. Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857–885. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579400004156>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2017). *Hochschul-Bildungs-Report 2020. Höhere Chancen durch höhere Bildung? Jahresbericht 2017/18 – Halbzeitbilanz 2010 bis 2015*. Abgerufen von <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/5047> [23.01.2019].
- Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165–178.
- Werner, E. E. (2008). Resilienz: ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 311–326). München: Ernst Reinhardt.
- Wustmann, C. (2005). Resilienz. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung* (S. 119–189). Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/238709361_Bildungsforschung_Band_16_Auf_den_Anfang_kommt_es_an_Perspektiven_fur_eine_Neuorientierung_fruhkindlicher_Bildung [22.03.2019].

Evaluationsbericht des 6. Münsterschen Bildungskongresses

1. Einleitung

„Besonders gut gefallen hat mir, dass der Kongress in seiner Gesamtheit sehr gut organisiert war. Großes Lob dafür! Die Vielfalt der Angebote und das breite Spektrum waren beeindruckend.“ (Anonym)

Seit 2003 veranstaltet das Internationale Centrum für Begabungsforschung (ICBF) gemeinsam mit dem Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung NRW (lif) alle drei Jahre die Bildungskongresse an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Unter dem Titel „Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle!“ fand vom 19. bis zum 22. September 2018 der 6. Münstersche Bildungskongress unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Christian Fischer und Dr. Christiane Fischer-Ontrup in Münster statt. Die Schirmherrschaft des Kongresses hatte die amtierende Bundesministerin für Bildung und Forschung, Frau Anja Karliczek, übernommen, wodurch der Relevanz der Kongressthematik in besonderer Weise Nachdruck verliehen wurde.

Mit besonderem Blick auf das übergeordnete Ziel der Bildungsgerechtigkeit bildeten die Begabungsförderung und Leistungsentwicklung die zentralen Themen des viertägigen Kongresses. Die große thematische Vielfalt und die verschiedenen Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis wurden den insgesamt 1.250 Teilnehmerinnen und Teilnehmern durch eine Vielzahl von Vortragenden mit abwechslungsreichen Beitragsarten eröffnet. Mit Themen von „A“ wie Akzeleration oder außerschulischer Begabungsförderung über „L“ wie Leistungsfrust und Leistungslust bis „Z“ wie Zuwanderungsgeschichten besonders begabter Kinder wurden über 130 Vorträge von mehr als 60 geladenen Referentinnen und Referenten und über 100 weiteren Referentinnen und Referenten aus einem Call for Papers gestaltet. Die interdisziplinäre Vernetzung der Themenbereiche wurde durch die unterschiedlichen Schwerpunkte der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Praktikerinnen und Praktiker und deren Multiprofessionalität erreicht.

Eine weitere Besonderheit des 6. Münsterschen Bildungskongresses war, dass er als eines von 24 Teilprojekten den inhaltlichen Auftakt der Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) bildete. Ziel der gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern ist die Förderung leistungsstarker und potenziell leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Gemeint sind sowohl jene, die bereits sehr gute Leistungen zeigen, als auch die, deren Potenziale erst erkannt und entfaltet werden sollen. Insgesamt nehmen 300 Grund- und weiterführende Schulen aus 16 Bun-

desländern am LemaS-Projekt teil, davon 63 aus Nordrhein-Westfalen und drei aus Münster. Der Forschungsverbund, der mit der Umsetzung der Ziele der Förderinitiative betraut ist, setzt sich aus renommierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von 16 Universitäten zusammen. Sie vertreten verschiedene Disziplinen, unter anderem die Bildungs- und Erziehungswissenschaften, unterschiedliche Fachdidaktiken und die pädagogische Psychologie. Ziel des Forschungsverbundes ist es, mit den teilnehmenden Schulen die Entwicklungsmöglichkeiten leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler zu optimieren. Während des Kongresses wurden die Meilensteine für die inhaltliche Zusammenarbeit der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Vertreterinnen und Vertreter aus den Projektschulen festgelegt und erste Austausche realisiert.

Um die organisatorische und inhaltliche Gestaltung der künftigen Bildungskongresse stetig weiterentwickeln und verbessern zu können, führt das ICBF zum Abschluss der gesamten Veranstaltung eine systematische Evaluation durch. Dabei dienen die Rückmeldungen und Einschätzungen der Teilnehmenden als wichtige Anstöße nicht nur zur Optimierung der Formate, sondern auch der Qualitätssicherung weiterer Kongresse. Die Evaluation wurde anhand eines Online-Fragebogens und eines Papier-Fragebogens in anonymisierter Form durchgeführt. Über einen per E-Mail zugesendeten Link konnten die Teilnehmenden die Befragung online ausfüllen oder die in allen Kongressgebäuden ausliegenden Bögen in Papierform bearbeiten und abgeben. Nach Ende des Kongresses wurden alle Beteiligten per E-Mail erneut gebeten, an der Evaluation teilzunehmen.

Der Evaluationsbogen beinhaltete insgesamt 90 Fragen, bestehend aus 66 geschlossenen und 24 offenen Fragen. Die im geschlossenen Antwortformat gestellten Fragen nahmen Bezug auf allgemeine Informationen zur Person, den Gesamteindruck, die Kongressmappe sowie die Kontakt- und Informationsmöglichkeiten während des Kongresses. Die geschlossenen Fragen wurden anhand einer vierstufigen Ratingskala mit den Antwortkategorien „sehr gut“, „gut“, „weniger gut“ und „nicht gut“ mit der Zusatzoption „keine Angabe“ abgefragt. Zudem wurde die Auswahl und Qualität des Programms ebenfalls mittels eines geschlossenen Antwortformats erhoben; dabei hatten die Teilnehmenden jedoch auch die Möglichkeit, in einem offenen Feld einzutragen, welche Programmpunkte ihnen besonders gut gefielen. Mit ähnlicher Struktur wurde die Zufriedenheit der Befragten in Bezug auf den Inhalt, die Organisation und den Austausch im Rahmen der einzelnen LemaS-Veranstaltungen erfragt. Zur Beantwortung dieser beiden Fragenkategorien (Auswahl und Qualität des Programms sowie LemaS) wurde die vierstufige Antwortskala „sehr zufrieden“, „zufrieden“, „weniger zufrieden“ und „nicht zufrieden“ gewählt. Auch hier bestand die Antwortmöglichkeit „keine Angabe“. Außerdem konnte hier teilprojektspezifisch angegeben werden, was den Kongressteilnehmenden besonders gut gefallen und was gefehlt hat.

Die offenen Fragen zielten auf das Meinungsbild der Kongressteilnehmenden im Hinblick auf den Nutzen und die Nachhaltigkeit der Veranstaltung und boten abschließend Platz für Lob, Kritik und Wünsche.

Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse der von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des 6. Münsterschen Bildungskongresses ausgefüllten Evaluationsbögen zusammen. Demzufolge beruhen die im Anschluss dargestellten Ergebnisse ausschließlich auf den Antworten und Meinungen der Kongressteilnehmenden.

2. Teilnehmerkreis

Der Bildungskongress richtete sich an eine breite Zielgruppe verschiedener Professionen und Arbeitsbereiche. Der Teilnehmerkreis setzte sich aus Lehrkräften aller Schulformen und pädagogischen Fachkräften aus Kindertagesstätten und Kindergärten, Schulleitungen, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Ministerien, Behörden und Verbände, Verantwortlichen der Lehreraus- und -fortbildung, Psychologinnen und Psychologen, Beraterinnen und Beratern, interessierten Eltern und weiteren LemaS-Beteiligten zusammen. Von den insgesamt 1250 Teilnehmerinnen und Teilnehmern füllten 282 den Fragebogen aus. Damit ergibt sich eine Rücklaufquote von 22,56 %.

3. Organisatorisches

„Herausragende Organisation und Vorbereitung
in allen Bereichen.“ (Anonym)

Der Gesamteindruck der Kongressteilnehmenden wurde unter Berücksichtigung mehrerer organisatorischer Fragen ermittelt und lässt sich wie folgt zusammenfassen: Insgesamt bewerteten die Befragten den Kongress mit „sehr gut“, ebenso wie die Kongressatmosphäre. Diese positive Einschätzung findet des Weiteren in der offenen Fragekategorie „Lob“ Beachtung, welche zum Abschluss des Berichts ausführlicher beschrieben wird. Insbesondere die Organisation und das Anmeldeverfahren vor Ort sowie das Verpflegungsangebot wurden von den Personen als „sehr gut“ erlebt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten einen guten Eindruck von dem Programmangebot, dem Beiprogramm und den Räumlichkeiten der Kongressgebäude. Informationsmedien wie die Kongressmappe wurden mit „sehr gut“ bis „gut“ bewertet. Gleichmaßen „gut“ gefielen den Personen die Internetseite des Kongresses und der Flyer mit den Ankündigungen zum Kongress.

Tabelle 1: Bewertungen aus der Rubrik „Gesamteindruck“

Variable (Zu bewerten war...)	Mittelwert	Standardabweichung
Gesamteindruck	1,44	0,55
Kongressatmosphäre	1,29	0,48
Programmangebot	1,56	0,65
Kongressmappe	1,52	0,70
Räumlichkeiten	1,67	0,67
Anmeldeverfahren im Vorfeld	1,33	0,60
Organisation vor Ort	1,15	0,39
Internetseite des Kongresses	1,53	0,63
Verpflegungsangebot	1,49	0,67
Kongressflyer	1,60	0,64
Beiprogramm	1,60	0,64

Antwortkategorien: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = weniger gut, 4 = nicht gut. Zusätzliche Option: Keine Angabe

Werden die Einschätzungen der Teilnehmenden bezüglich ihres Gesamteindrucks des Kongresses spezifisch nach deren Berufsgruppe ausgewertet, ergibt sich folgendes Bild¹:

Tabelle 2: Bewertungen des Gesamteindrucks nach Berufsgruppen

Funktion	Mittelwert der Bewertung	Standardabweichung	N
Päd. Fachkräfte aus Kindertagesstätten und -gärten	1,53	4, 8	9
Lehrer*in	1,48	0,57	58
(Stellvertr.) Schulleitung	1,38	0,59	37
Vertreter*in eines Vereins	1,40	0,70	10
Vertreter*in eines Ministeriums	1,33	0,50	9
Vertreter*in einer Behörde	1,44	0,51	18
LemaS-Beteiligte*r	1,41	0,54	83
Sonstige: _____	1,46	0,54	50

In der nachstehenden Tabelle zeigt sich, wie die Kongressatmosphäre von den einzelnen Berufsgruppen beurteilt wurde:

1 In Tabelle 2 und 3 gilt es zu beachten, dass die Kategorie „Sonstige“ nicht weiter ausdifferenziert wurde.

Tabelle 3: Bewertungen der Kongressatmosphäre nach Berufsgruppen

Funktion	Mittelwert der Bewertung	Standardabweichung	N
Päd. Fachkräfte aus Kindertagesstätten und -gärten	1,33	0,53	9
Lehrer*in	1,34	0,51	59
(Stellvertr.) Schulleitung	1,22	0,48	37
Vertreter*in eines Vereins	1,20	0,42	10
Vertreter*in eines Ministeriums	1,11	0,33	9
Vertreter*in einer Behörde	1,50	0,52	18
LemaS-Beteiligte*r	1,26	0,44	84
Sonstige: _____	1,30	0,51	50

4. Zu den Vorträgen

„Die Vielfalt der Angebote und das breite Spektrum waren beeindruckend.“ (Anonym)

Das Programm des Kongresses setzte sich aus verschiedenen Vortragsarten zusammen. An den Kongresstagen konnten die Teilnehmenden Haupt-, Abend-, und Parallelvorträge, wissenschaftlich orientierte und praxisorientierte Vorträge sowie Workshops und Symposien besuchen, je nach thematischen Schwerpunkten und persönlichen Interessensgebieten. Eine Voranmeldung zu den einzelnen Veranstaltungen war nicht notwendig, sodass die Teilnehmenden ihr Programm an den Kongresstagen anhand freier Auswahl der für sie interessanten Beiträge gestalten konnten.

In der Eröffnungsveranstaltung am Mittwoch des Kongresses richteten sowohl Prof. Dr. Johannes Wessels, Rektor der Westfälischen Wilhelms-Universität, als auch die Bildungsministerin Anja Karliczek Grußworte an die Teilnehmenden. Darüber hinaus folgte im Anschluss an den Eröffnungsvortrag von Prof. Dr. Julian Nida-Rümelin (LMU München, Staatsminister a.D.) zum Thema „Bildung in Deutschland vor neuen Herausforderungen“ eine Podiumsdiskussion zum Thema „Begabungsförderung – ein Gebot der Bildungsgerechtigkeit?“, an der neben dem Vortragenden auch Anja Karliczek (Bundesministerin für Bildung und Forschung), Martin Spiewak (Redakteur der Zeitung „Die Zeit“), Burkhard Jungkamp (Staatssekretär a. D.), Prof. Dr. Jürgen Baumert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) und Prof. Dr. Christian Fischer (WWU Münster) teilnahmen.

Die darauffolgenden Kongresstage wurden je mit einem Hauptvortrag eingeleitet. Anschließend folgten je zwei sechzigminütige Zeitslots, in denen bis zu acht Parallelvorträge gleichzeitig stattfanden. An den Hauptkongresstagen Donnerstag und Freitag gab es darüber hinaus je zwei parallele Abendvorträge, zwischen de-

nen die Teilnehmenden wählen konnten. Neben den geladenen Referentinnen und Referenten gab es an diesen beiden Tagen Vorträge im Nachmittagsbereich, die analog zum Vorgehen beim 5. Münsterschen Bildungskongress durch einen Call for Papers zusammengestellt wurden. Dementsprechend hatten (Nachwuchs-) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Möglichkeit, bis zum 31.03.2018 einen Abstract einzureichen, aufgrund dessen im Rahmen eines Review-Verfahrens durch ein „Local Organizing Committee“² die Beiträge ausgewählt und in das Kongressprogramm aufgenommen wurden. Darüber hinaus konnten die Teilnehmenden im Rahmen des Call for Papers Poster einreichen, die einen Einblick in Forschungsfragen und die Projektpraxis gewährten. Diese waren über den gesamten Zeitraum des Kongresses im Zelt am Hauptkongressstandort, dem Schloss zu Münster, ausgestellt. Durch die verschiedenen Vortragsarten bestand das finale Programm des Kongresses insgesamt aus acht Haupt- bzw. Abendvorträgen, 45 Parallelvorträgen, 27 wissenschaftlich orientierten und 30 praxisorientierten Beiträgen, 23 Workshops sowie fünf Symposien³. Zusätzlich wurden 13 Poster ausgestellt.

Im Rahmen der in den diesjährigen Kongress eingebundenen Förderinitiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) fanden zudem an drei Tagen teilprojektspezifische Veranstaltungen statt. Am Mittwoch kamen die im Forschungsverbund „LemaS“ beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der verschiedenen Universitäten zum Austausch zusammen. Darauf folgten am Donnerstag die Arbeitsgruppentreffen der Teilprojekte 1–3 sowie ein internes Ländergruppentreffen und ein länderübergreifender Austausch. Die Arbeitsgruppentreffen der Teilprojekte 4 bis 22 wurden am Freitag parallel zu den Nachmittagsangeboten veranstaltet. Auf die Evaluation der einzelnen LemaS-Veranstaltungen geht das Kapitel fünf dieses Berichts detailliert ein.

4.1 Gesamteindruck

Die Eröffnungsveranstaltung am Mittwoch, welche den Kongressauftakt bildete, und der anschließende Stehempfang gefiel den Teilnehmenden „gut“. Im Hinblick auf die inhaltliche Qualität des Programms beurteilten die Kongressteilnehmenden das fachliche Niveau und den Praxisbezug der Beiträge insgesamt mit „gut“. Die vom Kongressteam zur besseren Übersichtlichkeit vorgenommene Aufteilung der Themen in die Schwerpunkte Elementarstufe, Grundschule, Sekundarstufe I+II,

2 Dieses „Local Organizing Committee“ (LOC) setzte sich aus Prof. Dr. Christian Fischer, Dr. Christiane Fischer-Ontrup, Prof. Dr. Friedhelm Käpnick, Prof. Dr. Nils Neuber, Prof. Dr. Elmar Souvignier, Akad. Dir. a.D. Heribert Woestmann, Prof. Dr. Pienie Zwitserlood, Dr. Lianne Hoogveen, Sven Matthijssen, Prof. Dr. Franz Mönks, Prof. Dr. Julius Kuhl und Prof. Dr. Claudia Solzbacher zusammen.

3 Insgesamt sind drei Parallelvorträge, ein praxisorientierter Vortrag sowie ein Workshop aufgrund von Krankheit der Vortragenden ausgefallen.

Außerschulisch, Tertiärer Bildungsgang und Übergreifend wurde von den Teilnehmenden ebenfalls mit „gut“ bewertet.

Tabelle 4: Bewertung aus der Rubrik „Inhalte“

Variable (Zu bewerten war...)	Mittelwert	Standardabweichung
Eröffnungsveranstaltung am Mittwoch	1,59	0,78
Stehempfang am Mittwoch	1,55	0,71
Praxisbezüge der Beiträge	2,03	0,76
Fachliches Niveau der Beiträge	1,57	0,66
Aufteilung der Schwerpunkte	1,68	0,74

Antwortkategorien: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = weniger gut, 4 = nicht gut. Zusätzliche Option: Keine Angabe

4.2 Haupt- und Abendvorträge

„Die Hauptvorträge von hochkarätigen Forschern waren besonders bereichernd.“ (Anonym)

Als Haupt- und Abendvortragende wurden namhafte und anerkannte Professorinnen und Professoren aus dem In- und Ausland geladen (folgend in alphabetischer Reihenfolge): Prof. Dr. Susan Baum (International Center for Talent Development, USA), Prof. Dr. François Gagné (Université du Québec à Montréal, Kanada), Prof. Dr. Olaf Köller (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN), Kiel), Prof. Dr. David Lubinski (Vanderbilt University, USA), Prof. Dr. Julian Nida-Rümelin (Ludwig-Maximilians-Universität München), Prof. Andreas Schleicher (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris), Prof. Dr. Del Siegle (University of Connecticut, USA) und Prof. Dr. Anne Sliwka (Universität Heidelberg, Deutschland). Das Kongressteam organisierte die jeweiligen Vortragsanfragen.

Die sechzigminütigen Hauptvorträge wurden zur Hälfte in englischer Sprache gehalten. Dazu wurden die Präsentationen von Prof. Dr. Susan Baum, Prof. Dr. François Gagné und Prof. Dr. Del Siegle in die deutsche Sprache übersetzt und parallel zur englischen Version projiziert, um das Verständnis der Kongressteilnehmenden bestmöglich gewährleisten zu können.

Der Eröffnungsvortrag von Prof. Dr. Julian Nida-Rümelin zum Kongressauftakt fand am Mittwoch statt, die drei weiteren Hauptvorträge von Prof. Andreas Schleicher, Prof. Dr. François Gagné und Prof. Dr. Del Siegle an den Vormittagen der darauffolgenden Tage. An den Abenden des Donnerstag und Freitag präsentierten Prof. Dr. Susan Baum, Prof. Dr. Olaf Köller, Prof. Dr. David Lubinski und Prof. Dr. Anne Sliwka (Abendvorträge).

Sowohl die Auswahl der Hauptvorträge (Mittelwert (M) = 1,50; Standardabweichung (SD) = 0,67) als auch deren Qualität (M = 1,44; SD = 0,63) bewerteten die

Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit „sehr gut“. Bei der Beantwortung der offenen Frage, welcher der Hauptvorträge den Teilnehmenden besonders gut gefallen habe, wurden die Vorträge von Prof. Dr. François Gagné (28 %) und Prof. Dr. Julian Nida-Rümelin (26 %) am häufigsten genannt, dicht gefolgt von den Vorträgen von Prof. Dr. Del Siegle (23 %) und Prof. Andreas Schleicher (16 %).

Die Auswahl der Abendvorträge gefiel den Befragten „gut“ ($M = 1,66$; $SD = 0,67$), genauso die Qualität ($M = 1,64$; $SD = 0,72$). Die Auswertung der spezifischen Frage, welcher Abendvortrag den Teilnehmenden besonders gut gefallen hat, ergab folgende Rangfolge: Prof. Dr. Anne Sliwka (52 %), Prof. Dr. Susan Baum (29 %), Prof. Dr. Olaf Köller (12 %) und Prof. Dr. David Lubinski (10 %).

4.3 Parallelvorträge

Insgesamt wurden im Verlauf der Kongresstage 45 Parallelvorträge von angefragten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gehalten, welche ebenso wie die Hauptvorträge eine Dauer von 60 Minuten hatten. Das weitgefächerte Themenspektrum der Beiträge zeigt sich auch in den Parallelvorträgen. So erstreckte sich die Themenvielfalt über Aspekte der Begabungsförderung, Leistungsentwicklung und Bildungsgerechtigkeit in den Bereichen frühkindliche und berufliche Bildung mit Fokus auf der Suche nach Heterogenitätsursachen über schulbezogene, fächer-spezifische und neurowissenschaftliche Ansätze der Begabungsforschung bis hin zur Beschäftigung mit der Umsetzung von Inklusion.

In Bezug auf die Auswahl der Parallelvorträge zeichnet sich eine insgesamt sehr gute bis gute Bewertung ab ($M = 1,60$; $SD = 0,62$). Zudem beurteilten die Kongressteilnehmerinnen und -teilnehmer die Qualität der Parallelvorträge ebenso mit „sehr gut“ bis „gut“ ($M = 1,70$; $SD = 0,64$).

Bei der offenen Frage, welcher der Beiträge den Befragten besonders gut gefallen habe, gaben die Personen die Vorträge in folgender Reihenfolge an: Prof. Dr. Miriam Vock (16 %), Prof. Dr. Claudia Solzbacher (8 %), Dr. Letizia Gauck (6 %), Prof. Dr. Roland Grabner (6 %), Prof. Victor Müller-Oppliger (6 %), Prof. Dr. Aljoscha C. Neubauer (6 %), Prof. Dr. Friedhelm Kämpnick und Florian Schmid (5 %), Prof. Dr. Franzis Preckel (5 %), Prof. Dr. Willi Stadelmann (5 %), Prof. Dr. Christian Fischer (4 %), Prof. Dr. Hilde Köster (4 %), Prof. Dr. Christoph Perleth (4 %), Prof. Dr. Heidrun Stöger (4 %), Prof. Dr. Dagmar Bergs-Winkels (3 %), Katarina Farkas (3 %), Prof. Dr. Hans Anand Pant (3 %), Prof. Dr. Simone Seitz (3 %), Dr. Hanna Dumont (1 %), Prof. Dr. Wolfgang Hallet (1 %), Dr. Colm O'Reilly (1 %), Prof. Dr. Julia Schwanewedel (1 %) und Prof. Dr. Elmar Souvignier (1 %).

4.4 Praxisorientierte Beiträge

An den Hauptkongresstagen gestalteten Praktikerinnen und Praktiker, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler insgesamt 30 praxisorientierte Beiträge mit dem Ziel, praktische Ansätze mit den Kongressteilnehmenden aktiv zu thematisieren und zu diskutieren. Die vielen Beiträge deckten dabei ein vielfältiges und abwechslungsreiches inhaltliches Spektrum ab. Schwerpunkte waren unter anderem die Evaluation außerschulischer Angebote zur Begabungsförderung, forschendes und selbstreguliertes Lernen, Kreativität und Selbstkonzept, Lernumwelt, Selbstkompetenz, Twice Exceptionals, Inklusion, übergreifende Begabungserkennung, Begabtenförderung, Schulentwicklung, Begabungsförderung im MINT-Bereich, Elternarbeit, Lern- & Leistungsdokumentation, Schülercoaching, Begabungsförderung in Österreich, inner- und außerschulische Konzepte zur Begabungsförderung, Kultur, Migration, soziale Herkunft und Underachievement.

Hinsichtlich der Bewertung der Auswahl und Qualität der praxisorientierten Beiträge gaben die Befragten an, dass ihnen die Auswahl „sehr gut“ bis „gut“ ($M = 1,86$; $SD = 0,76$) und die Qualität ebenso „sehr gut“ bis „gut“ ($M = 1,99$; $SD = 0,82$) gefallen hat.

4.5 Wissenschaftlich orientierte Beiträge

„Die wissenschaftlichen Beiträge haben mich bestärkt darin, mich weiter für die routinemäßige prophylaktische Potenzialdiagnostik und (deren Implementierung) zu engagieren!“ (Anonym)

Neben den praxisorientierten Vorträgen bestand das Kongressprogramm aus 27 wissenschaftlich orientierten Beiträgen, die von (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gestaltet wurden.

Verschiedene Inhaltsfelder bildeten dabei die thematische Bandbreite der Beiträge: Vielfalt am Gymnasium, Begabungsförderung im Studium, Bildungskapital, Studienwahl, Vielfalt von Begabungen, inklusive Begabungsförderung, mathematische Frühförderung, Herausforderungen im Umgang mit Begabten, Identifizierung und Entwicklung von Potenzialen in der Kita und Begabtenförderung im MINT-Bereich.

Die Auswahl der wissenschaftlich orientierten Beiträge bewerteten die Teilnehmenden insgesamt mit „sehr gut“ bis „gut“ ($M = 1,75$; $SD = 0,70$), die Qualität wurde ebenfalls „sehr gut“ bis „gut“ beurteilt ($M = 1,80$; $SD = 0,71$).

4.6 Workshops

Weiterhin beinhaltete das Kongressprogramm 23 Workshops mit inhaltlichen Schwerpunkten wie Begabtenförderung im Primarbereich und in der Berufsbildung, fächerspezifische Förderung in der Schule, beispielsweise auch im Bereich darstellende Künste, Twice Exceptionality, Stärkung der Bildungsgerechtigkeit im Zusammenhang mit Migration und Themen wie Langeweile und Leistungsfrust.

Insgesamt bewerteten die befragten Kongressteilnehmenden die Auswahl der Workshops mit „sehr gut“ bis „gut“ ($M = 1,93$; $SD = 0,81$). Die Qualität der Workshops gefiel den Personen gut ($M = 2,01$; $SD = 0,87$).

4.7 Symposien

Weitere Programmpunkte bildeten fünf Symposien, wobei vier davon aus jeweils drei Beiträgen mit einem anmoderierten Themenschwerpunkt bestanden. Diese bezogen sich auf die Individuelle Potenzialentwicklung durch stärkenorientierte Lernarchitekturen, Begabtenförderung an der Landesschule Pforta, Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Kontext Inklusion sowie ein Symposium zum übergeordneten Thema Begabungs- und Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit.

Teilnehmende schätzten die Auswahl der Symposien im Rahmen des 6. Bildungskongresses „gut“ ein ($M = 2,00$; $SD = 0,69$) und nahmen die Qualität dieser als ebenso „gut“ wahr ($M = 2,05$; $SD = 0,82$).

4.8 Poster

Die 13 über den gesamten Kongresszeitraum im Schloss zu Münster ausgestellten Poster, welche von einigen Kongressteilnehmenden im Rahmen des Call-for-Paper-Verfahrens eingereicht und vom Kongressteam ausgewählt wurden, ermöglichten den Besucher*innen einen Einblick in deren Forschungsgegenstände und die Projektpraxis.

Dabei gefiel den Befragten die Auswahl der Poster ebenso „gut“ ($M = 2,04$; $SD = 0,74$) wie deren Qualität ($M = 2,0$; $SD = 0,67$).

4.9 Fazit zum Veranstaltungsangebot

Zusammenfassend zeigt die Evaluation des Veranstaltungsangebots eine besonders gute Bewertung der Haupt- und Abendvorträge, dicht gefolgt von den Parallelvorträgen sowie den wissenschaftlich orientierten Beiträgen. In fortgeführter Reihenfolge schließt sich daran die gute Bewertung der praxisorientierten Vorträge, der Poster, der Workshops und abschließend der Symposien an.

Der Vergleich von den Mittelwerten der Bewertungen aller Vortragsarten ergibt bilanzierend eine insgesamt sehr gute bis gute Beurteilung der Kongressveranstaltungen. Aussagen über die Gründe für die Einschätzungen können aufgrund des Fragebogenformats an dieser Stelle nicht gemacht werden.

Tabelle 5: Bewertungen in der Rubrik „Qualität des Programms – Inhalte“

Vortragsart	Mittelwert der Bewertung	Standardabweichung
Hauptvorträge	1,44	0,63
Abendvorträge	1,64	0,72
Parallelvorträge	1,70	0,64
Praxisorientierte Vorträge	1,99	0,82
Wissenschaftlich orientierte Vorträge	1,80	0,71
Workshops	2,01	0,87
Symposien	2,05	0,82
Poster	2,00	0,67

Antwortkategorien: 1 = sehr zufrieden, 2 = zufrieden, 3 = weniger zufrieden, 4 = nicht zufrieden. Zusätzliche Option: Keine Angabe

5. LemaS

Von allen Fragebogenteilnehmenden gaben 152 (53,9 %) an, am LemaS-Projekt beteiligt zu sein. Die größte Gruppe unter ihnen war die der Schulvertreterinnen und Schulvertreter (62,5 %); die drei folgenden Gruppen Mitglieder des LemaS-Forschungsverbands, Vertreterinnen und Vertreter der Landesinstitute sowie Mitglieder der Bund-Länder-AG waren mit jeweils 7 bis 8 % vertreten. An allen drei Kongresstagen fanden im Rahmen von LemaS Veranstaltungen statt, die als Arbeitsgruppentreffen entweder den einzelnen Teilprojekten von LemaS zugeordnet oder teilprojektübergreifend waren. Am Mittwoch kamen zunächst die im Forschungsverbund „LemaS“ beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der verschiedenen Universitäten zu einem informellen gemeinsamen Austausch zusammen. Darauf folgten am Donnerstag die Arbeitsgruppentreffen der Teilprojekte 1 bis 3 sowie bundeslandspezifische interne Ländergruppentreffen mit Vertreterinnen und Vertretern der Kultusministerien, der Landesinstitute und der Schulen sowie ein länderübergreifender Austausch, an dem ausschließlich die Landesinstitutsvertreterinnen und -vertreter teilnahmen. Die Arbeitsgruppentreffen der Teilprojekte 4 bis 22 fanden am Freitag parallel zu den Nachmittagsangeboten statt.

Die Zufriedenheit der Fragebogenteilnehmenden mit den Ländergruppentreffen wurde im Durchschnitt bezüglich Inhalt, Organisation und Austausch auf der Zufriedenheitsskala mit dem Mittelwert 2,29 (SD = 1,10) angegeben; die Beurtei-

lung des länderübergreifenden Austauschs war nahezu identisch ($M = 2,29$; $SD = 1,13$). Im Vergleich dazu erhielten die Arbeitsgruppentreffen der LemaS-Teilprojekte 1 bis 22 eine höhere Bewertung ($M = 1,81$; $SD = 0,71$; s. Tabelle 6).

Tabelle 6: Bewertung der LemaS-Arbeitstreffen

	Mittelwert der Bewertung	Standard- abweichung
Ländergruppentreffen (N = 99)		
Inhalt	2,42	1,14
Organisation	2,24	1,08
Möglichkeit zum Austausch	2,22	1,08
Länderübergreifender Austausch (N = 62)		
Inhalt	2,37	1,15
Organisation	2,30	1,14
Möglichkeit zum Austausch	2,19	1,09
Arbeitsgruppentreffen der LemaS-Teilprojekte 1–3 (Kernmodul 1, N = 85)		
Inhalt	2,86	1,14
Organisation	2,73	1,18
Möglichkeit zum Austausch	2,51	1,09
Arbeitsgruppentreffen der LemaS-Teilprojekte 4–22 (Kernmodul 2, N = 122)		
Inhalt	1,57	0,75
Organisation	1,68	0,92
Möglichkeit zum Austausch	1,59	0,77

Antwortkategorien: 1 = sehr zufrieden, 2 = zufrieden, 3 = weniger zufrieden, 4 = nicht zufrieden.

6. Kongressmappe

„Besonders gut gefallen hat mir, dass ich durch die ausführliche Kongressmappe gute Möglichkeiten hatte, die für mich interessantesten Beiträge auszuwählen.“ (Anonym)

Die Kongressmappe diente den Teilnehmenden als unterstützende Handreichung mit dem Zweck, einen Überblick über organisatorische Aspekte zu geben. Neben einleitenden Grußworten verschiedener Sponsoren und Förderer des Kongresses umfasste die Mappe das Kongressprogramm in Tabellenform, Kurzinformationen zu den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie kurze Abstracts zu ihren Kongressvorträgen. Zudem beinhaltete die Kongressmappe in einem gesonderten

Kapitel Informationen und eine eigene Programmübersicht zur Bund-Länder-Initiative „LemaS“. Abschließende organisatorische Hinweise dienten unter anderem der Unterstützung der Teilnehmenden und zur Orientierung vor Ort, weshalb Kongressorte, Bus- und Raumpläne und Verpflegungsmöglichkeiten aufgeführt waren. Darüber hinaus war dort das Beiprogramm für die Kongresstage ersichtlich.

Die Struktur der Mappe ($M = 1,57$; $SD = 0,71$) und deren Informationsgehalt ($M = 1,47$; $SD = 0,62$) beurteilten die Teilnehmenden mit „sehr gut“ bis „gut“.

Tabelle 7: Bewertung der Kongressmappe

Bewertungskriterium	Mittelwert der Bewertung	Standardabweichung
Struktur	1,57	0,71
Informationsgehalt	1,47	0,62

Antwortkategorien: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = weniger gut, 4 = nicht gut. Zusätzliche Option: Keine Angabe

7. Kontakt- und Informationsmöglichkeiten

„Sehr gute Atmosphäre, kollegialer Austausch auf Augenhöhe, hohe Wertschätzung“ (Anonym)

Neben dem vielfältigen Veranstaltungsangebot diente der Bildungskongress überdies der Unterstützung zum Aufbau von Kontakt- und Informationsmöglichkeiten für die Teilnehmenden und Referentinnen und Referenten. Die Infobörse im Foyer des Münsteraner Schlosses umfasste eine vielschichtige und differenzierte Auswahl von Materialien und Literatur verschiedener Verlage. Diese präsentierte Auslage (Materialien/Literatur/Verlage) wurde von den Kongressteilnehmenden mit „gut“ ($M = 2,04$; $SD = 0,72$) bewertet.

Im Hinblick auf die Kontaktmöglichkeiten während des Kongresses beurteilten die Personen die Möglichkeit, am Rande der Veranstaltung Kontakte mit anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern knüpfen zu können mit „sehr gut“ bis „gut“ ($M = 1,81$; $SD = 0,82$).

Dass sich aus den geknüpften Kontakten Folgeaktivitäten für die Teilnehmenden in Form von Besuchen, Kooperationen, Austauschen etc. ergeben könnten, schätzen die Befragten als „gut“ ein ($M = 2,17$; $SD = 0,89$).

Tabelle 8: Bewertungen der Kontakt- und Informationsmöglichkeiten

Art	Mittelwert der Bewertung	Standardabweichung
Infobörse	2,04	0,72
Kontaktmöglichkeiten	1,81	0,82
Folgeaktivitäten	2,17	0,89

Anmerkung: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = weniger gut, 4 = nicht gut. Zusätzliche Option: Keine Angabe

8. Fazit zur Evaluation des Bildungskongresses

„Insgesamt eine gute Organisation, ein ansprechendes inhaltliches Angebot, eine freundlich-offene Atmosphäre, ein gutes Angebot zur Nacharbeit (Cloud)“ (Anonym)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse der Evaluation insgesamt einen sehr positiven Eindruck von der Struktur, der Gestaltung und dem inhaltlichen Angebot des Kongresses widerspiegeln. Die überwiegende sehr gute bis gute Bewertung der Organisation und thematischen Qualität des 6. Bildungskongresses mit dem Titel „Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle!“ bestätigen den Erfolg des bewährten Formats.

Um die Qualität zukünftiger Bildungskongresse gewährleisten und diese stetig weiterentwickeln zu können, sind Einschätzungen der Teilnehmenden in Bezug auf die Nachhaltigkeit und den Nutzen sowie allgemein zu positiven und verbesserungswürdigen Aspekten des Kongresses von großer Bedeutung. Im anschließenden und diesen Bericht abschließenden Teil wird demnach auf die Bewertung des Nutzens und der Nachhaltigkeit des 6. Bildungskongresses sowie auf das von den Teilnehmenden geäußerte Lob, Kritik und Wünsche eingegangen.

Auf die offene Frage, welche neuen Inhalte die Befragten im Rahmen des Kongresses kennengelernt haben, wurden verschiedene Themen genannt: ein Einblick in neue Erkenntnisse der Begabungsforschung und -förderung sowie in die Forschung im Bereich Twice Exceptionality (2e). Zudem wurde häufig die Aufbereitung der Inhalte Underachievement und Langeweile und die Beschäftigung mit Neuromythen genannt. Außerdem gaben einige Teilnehmende an, viele neue Informationen über das LemaS-Projekt gewonnen zu haben.

Als nützliche Anregungen, welche die Kongressteilnehmenden für ihre eigene Tätigkeit mitnehmen konnten, wurde häufig der Umgang mit Underachievern angegeben. Auch nahmen die Befragten praktische Ideen zur individuellen Förderung und fächerspezifische Anregungen zur Umsetzung von Begabtenförderung mit. Mehrfach beurteilten die Teilnehmenden Kenntnisse über Talentportfolios und den ZRM-Ansatz als nützlich. Ebenso relevant für ihre eigene Arbeit empfan-

den die Personen Ansätze über den Umgang mit 2e's sowie Impulse für die Beratung im Bereich Begabung.

Im Zusammenhang mit der Frage, welche Programmpunkte für die Teilnehmenden besonders wertvoll waren, wurden sehr häufig die Hauptvorträge genannt. Zudem wurde rückgemeldet, dass der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bereichernd war. Darüber hinaus empfanden die Befragten die praxisorientierten Beiträge als hilfreich sowie jene Programmpunkte, die sich mit den Themen Underachievement und Twice Exceptionality befassten.

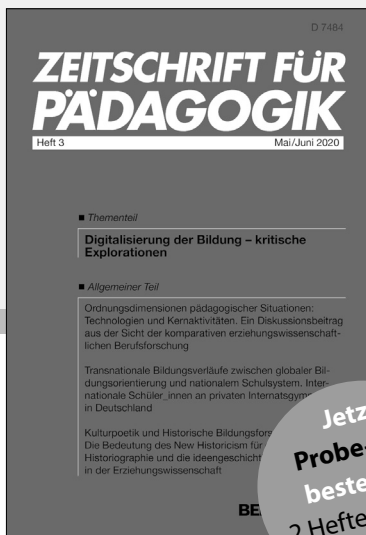
Abschließend finden hier Worte des Lobes, der Kritik und Wünsche für den nächsten Kongress Berücksichtigung. Dieser letzte Teil des Evaluationsbogens zielte darauf ab, konstruktives Feedback der Teilnehmenden zu unterschiedlichen Aspekten des 6. Bildungskongresses 2018 zu sammeln, um daraus wichtige Hinweise und Ratschläge für die Planung und Gestaltung zukünftiger Kongresse gewinnen zu können.

Den offenen Antwortbereich, zugehörig zu der Frage, was den Teilnehmenden besonders gut gefallen hat, nutzten die Befragten, um die Organisation des Kongresses durch das Kongressmanagement und durch das Blaue Team⁴ zu loben, welche für Rat und Tat jeder Zeit zur Verfügung standen. Im Besonderen hoben die Teilnehmenden die hilfsbereite, höfliche und fröhliche Art der Helfenden hervor. Die Vielschichtigkeit des angebotenen Themenspektrums und die Perspektivvielfalt sowie die Internationalität des Publikums wurden zudem mehrfach als positive Merkmale des Kongresses beschrieben. Weiterhin gefiel den befragten Kongressteilnehmenden die Verpflegung, inklusive der Bereitstellung veganer Gerichte, sehr gut. Lob galt außerdem der als wertschätzend und ungezwungen dargestellten Kongressatmosphäre.

Im Sinne des Optimierungsgedankens ist die anschließende Frage von Bedeutung, die sich auf die Inhalte bezieht, welche den Befragten weniger gut gefallen haben. Die am häufigsten genannte Kritik bezog sich darauf, dass die in die Förderinitiative eingebundenen Lehrkräfte nicht die parallel zu LemaS stattfindenden Beiträge besuchen konnten. Trotz der im Rahmen des diesjährigen Kongresses bereits verlängerten Pausen zwischen den Vorträgen nahmen die Befragten die Pausen als zu kurz für einen Raumwechsel und den Austausch mit anderen Personen wahr. Weiterhin wurde die Dominanz der englischsprachigen Beiträge von einigen Kongressteilnehmenden als weniger positiv empfunden, was im Gegensatz zu der als positiv empfundenen Internationalität der Vortragenden steht.

Für den kommenden siebten Bildungskongress 2021 wünschen sich die befragten Teilnehmenden allgemein weitere konkrete, praktische Umsetzungsbeispiele der Begabungsforschung für die schulische Praxis. Viele Personen äußerten zudem den Wunsch nach einer intensivierten Beschäftigung mit Begabung im Elementar- und beruflichen Bereich sowie zum Thema Begabungsdiagnostik.

4 Im Blauen Team waren knapp 50 Studierende der Universität Münster tätig. Diese waren durch blaue T-Shirts erkennbar.



Forum der erziehungswissenschaftlichen Diskussion

Jetzt
Probe-Abo
bestellen!
2 Hefte: 29,95 €

Die **Zeitschrift für Pädagogik** ist das Forum der erziehungswissenschaftlichen Diskussion: repräsentiert den aktuellen Stand der wissenschaftstheoretischen und methodologischen Auseinandersetzungen.

Themen in Heft 3/2020

Digitalisierung der Bildung – kritische Explorationen

- Digitalisierung der Bildung – kritische Explorationen. Einführung in den Thementeil
- Warum die Digitalisierung an der Schule vorbeigeht. Begründungen für den Einsatz von Technik im Unterricht in historischer Perspektive
- Wolkige Verheißungen – die Schul-Cloud als Mittel der Technologisierung von Schule und Lernen
- Ästhetische Bildung im Regime des Komputablen
- Digitalisierung der Hochschulbildung – eine kritische Analyse von Learning-Analytics-Architekturen am Beispiel von Dashboards
- Linktipps zum Thema „Digitalisierung der Bildung“

Vorzugsangebot zum Kennenlernen,

2 Hefte für € 29,95 frei Haus.

Die Zeitschrift für Pädagogik erscheint 6 x jährlich

Bestellen Sie ihr Kennenlernabo hier

Telefon 06201/6007-330

E-Mail: medienservice@beltz.de

Internet: www.juventa.de

BELTZ JUVENTA

Förderung von Potenzialen und Leistungsstärken als Kernaufgabe jeder Schule



erscheint am 19.08.2020
288 Seiten • € 24,95 D
ISBN 978-3-407-25836-6
auch als E-Book erhältlich

Der Band stellt die theoretischen Grundlagen, die inhaltlichen Schwerpunkte und methodischen Vorgehensweisen des international einmaligen Forschungs- und Schulentwicklungsprojekts zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schüler/innen vor. Eingebettet in die Bund-Länder-Initiative »Leistung macht Schule« arbeitet der Forschungsverbund LemaS mit bundesweit 300 Schulen aller Schulformen in Teilprojekten an Materialien für den potenzialfördernden Fachunterricht, an Konzepten zur diagnosebasierten Förderung (potenziell) leistungsstarker Kinder und Jugendlicher sowie an Maßnahmen zur leistungsfördernden Schulgestaltung und kooperativen Netzwerkbildung. Die Beiträge zeigen die enge transdisziplinäre Verknüpfung aktueller theoretischer Ansätze und empirischer Erkenntnisse zur Leistungs- und Begabungsförderung im engen Dialog mit der Praxis.

BELTZ
www.beltz.de