



Evaluationsbericht

Forschungsprojekt zur Neuen Mittelschule

Evaluation von SCHILF Fortbildungsangeboten zum bmukk-Projekt

"Begabungsförderung an NMS/WMS (2011-2013)"

Mag. Andreas Wachter, Mag. Wolfgang Huber

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Wien, Oktober 2013

Für den Inhalt verantwortlich:

Mag. Andreas Wachter (Forschungsprojektleitung, Interviews)

Mag. Wolfgang Huber (Projektgesamtleitung und Mitarbeiter im Forschungsprojekt)

Andrea Wildberger, MA (Projektmitarbeiterin, Beitrag Leadership)

Fotos: Mag. Wolfgang Huber und Mag. Andreas Wachter

Layout: Mag. Wolfgang Huber

Herausgeber:

Kompetenzzentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung

KPH Wien/Krems

1210 Wien, Mayerweckstraße 1

Wien, Oktober 2013

Forschungsprojekt zur Neuen Mittelschule

Evaluation von SCHILF Fortbildungsangeboten
zur Begabungsförderung an NMS
Mag. Andreas Wachter, Mag. Wolfgang Huber

Inhaltsangabe

Kapitel	Autorinnen und Autoren	Seite
1. Kontext und Ziele der Studie	Mag. Andreas Wachter, Mag. Wolfgang Huber	4
2. Studiendesign und Forschungsmethode	Mag. Andreas Wachter, Mag. Wolfgang Huber	4
3. Oberkategorien		9
3.1. Schule		10
3.2. Teamarbeit/ Teamteaching	Mag. Andreas Wachter	14
3.3. Unterricht		19
3.4. Begabung/ Begabungsförderung		24
3.5. Gelungenes Lernen		28
4. Leadership	Dir. Andrea Wildberger, MA	32
5. Modulfeedback	Mag. Wolfgang Huber	38
6. Zusammenfassung	Mag. Andreas Wachter	41
7. Literaturverzeichnis	Mag. Andreas Wachter, Mag. Wolfgang Huber	42

1. Kontext und Ziele der Studie

Ziel der von dem BMUKK und der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien / Krems in Auftrag gegebenen Studie ist es, SCHILF Fortbildungsveranstaltungen zur Begabungsförderung an NMS/WMS zu veranstalten und die konkreten Ergebnisse der Seminare zu erfassen.

Autonome Schulentwicklung, unterstützt und begleitet durch Bildungspolitik, dominiert seit den 90-er Jahren des letzten Jahrhunderts den Diskurs um Innovation im schulischen Bereich.

„Wurde vorher schulischer Wandel weitgehend gleichgesetzt mit breit angelegten Reformen auf der Makroebene, rückte nun die Schule als organisatorische Einheit ins Zentrum des Interesses (Mesoebene). Mit Blick in die Zukunft zeichnet sich ab, dass der nächste Entwicklungsimpuls stärker auf die Mikroebene zielen wird, diejenige Ebene also, auf der Unterricht, Lernen und Erziehung stattfindet.“ (Büeler et al. 2005, S11)

2. Studiendesign und Forschungsmethode

Im Folgenden werden die Art der Erhebung bzw. das Untersuchungsmaterial vorgestellt. Dabei handelt es sich um mündlich durchgeführte problemzentrierte Leitfadeninterviews mit vier Pädagoginnen und Pädagogen (Schulleiterinnen und Schulleiter, Mitgliedern der Schulentwicklungsgruppen und an der jeweiligen Schule tätige Lehrerinnen und Lehrer) und mit vier Schülerinnen oder Schülern pro Schulstandort. Die Qualitative Inhaltsanalyse (nach Mayring) zur Auswertung des Untersuchungsmaterials wurde für die Evaluation gewählt, da es um einen Verstehensprozess, der den inhaltlichen Kontext hinter den Äußerungen aufdecken soll, geht.

Die Befragungen wurden an drei Neuen Mittelschulen durchgeführt:

Neue NÖ Mittelschule Pitten, A 2823 Pitten, Auf der Schmelz 62

Wiener Mittelschule, A 1060 Wien, Loquaipplatz 4

Europäische Mittelschule - Wiener Mittelschule, A 1070 Wien, Neustiftgasse 100

Von Oktober bis Dezember 2012 erfolgten die Interviews von vier Pädagoginnen und Pädagogen bzw. von vier Schülerinnen und Schülern an der Neuen NÖ Mittelschule Pitten.

Mit den Pädagoginnen und Pädagogen bzw. Schülerinnen und Schülern wurde jeweils ein problemzentriertes Interview geführt. Im problemzentrierten Interview ist der Forscher schon vor dem Interview mit einem theoretischen Konzept ausgestattet. Diese theoretischen Vorstellungen werden durch das Interview mit der sozialen Realität konfrontiert, plausibilisiert oder modifiziert. (Lamnek 2010, S 349)

Im Fokus der Aufmerksamkeit stehen der Entwicklungsprozess der an der NMS/WMS tätigen Pädagoginnen bzw. Pädagogen und der Umsetzung der Modulinhalte bezüglich der Interventionsmaßnahmen (Peer-Review, Coaching) in den Bereichen pädagogisches Handeln bei Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern im Unterricht.

Die mit den Pädagoginnen und Pädagogen bzw. den Schülerinnen und Schülern durchgeführten Interviews wurden wortgetreu transkribiert, um die Auswertung nachvollziehen zu können. Die Transkripte sind anonymisiert, der im September 2012 erstellte Interviewleitfaden für Pädagoginnen und Pädagogen enthält folgende Fragen:

1. *(Einstiegsfrage)*
Wenn Sie sich an die einzelnen Module erinnern, welche Bilder bzw. konkrete Vorstellungen kommen Ihnen in den Sinn?
2. *Wenn Sie Ihre Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern Revue passieren lassen: „Welche sind an den Schülerinnen und Schülern bis dato aus Ihrer Perspektive wirksam?“*
3. a) *In welcher Form hat der Inhalt der Module Ihren (den) Unterricht beeinflusst?*
b) *Wie hat sich dies auf Ihre Schülerinnen und Schüler ausgewirkt?*
4. *Inwieweit haben die Module zur Begabungsförderung an der NMS Einfluss auf das Team-Teaching?*
5. *Hat sich der Inhalt der Module auch auf die (Team-) Arbeit mit den Pädagoginnen und Pädagogen ausgewirkt?*
Wenn „Ja“ - In welcher Form?
Wenn „Nein“ - Woran liegt das?
6. *Wie schätzen Sie diese Erfahrungen / Änderungen persönlich ein?*
7. *Welche Erfahrungen wurden mit der Begabungsförderung an der Schule gemacht?*
8. *Welche Tipps würden Sie anderen Schulleiterinnen und Schulleitern bzw. Pädagoginnen und Pädagogen geben, die ebenfalls den*

Schwerpunkt auf die Begabungsförderung an der NMS fokussieren wollen?

9. *Gibt es Themen die im Zusammenhang mit den Modulen noch nicht erwähnt wurden und Sie aber gerne ansprechen möchten?*

Die Daten der Interviews wurden im Jänner 2013 im Projektteam evaluiert und der Leitfaden wurde zwecks Effektivitätsmaximierung der Interviews um zwei weitere Fragen ergänzt.

10. *Was bedeutet für Sie Gelungenes Lernen?*

11. *Welche Unterstützung brauchen Sie noch zur Erreichung eines begabungsfördernden Unterrichts?*

Da neben der Äußerungen der Pädagoginnen und Pädagogen auch der Sichtweise der Schülerinnen und Schüler für die Frage der Nachhaltigkeit der Unterrichtseffektivität großer Bedeutung zukommt, wurde zusätzlich ein Leitfaden für Schülerinnen und Schüler erstellt. Pro Schulstandort wurde mit vier Schülerinnen bzw. Schülern ein Interview mit folgenden Fragen durchgeführt

1. *(Einstiegsfrage)*

Wenn du an Schule denkst, welche Bilder bzw. Vorstellungen kommen dir in den Sinn?

2. *Was bedeutet Begabung für dich?*

3. *In deiner Schulklasse ist eine große Anzahl von Schülerinnen und Mitschülern. Inwiefern wird in deiner Klasse auf die unterschiedlichen Begabungen deiner Mitschülerinnen und Mitschüler von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen eingegangen?*

4. *In den Gegenständen Deutsch, Mathematik und Englisch wird deine Klasse von zwei Pädagoginnen bzw. Pädagogen unterrichtet?*

a) *Wie wirkt sich dies auf die Gestaltung des Unterrichts aus?*

b) *Wie wirkt sich dies auf die unterschiedlichen Begabungen deiner Mitschülerinnen und Mitschüler aus?*

5. *Hast du Fragen an mich oder möchtest du mir noch etwas für dich Wichtiges von deiner Schule / Klasse erzählen.*

Im Jänner 2013 wurde der Leitfaden für Schülerinnen und Schüler nach einer Evaluation ebenfalls mit einer weiteren Frage erweitert:

6. *Beschreibe eine Begebenheit oder Situation im Unterricht, in der du eine Lernsituation als besonders gelungen empfunden hast?*

Von März bis Juli 2013 erfolgten die Interviews der Pädagoginnen und Pädagogen bzw. der Schülerinnen und Schüler an der WMS Loquaiplatz und an der EMS/WMS

Neustiftgasse. Zusätzlich wurde ein Expertinneninterview von einer Pädagogin bzw. einem Pädagogen an der WMS A 1200 Wien, Leipzigerplatz 1 durchgeführt.

Für diese Evaluation wird als inhaltsanalytisches Verfahren das der Strukturierung und das der Zusammenfassung nach MAYRING (2010) gewählt. Dieses Verfahren dient dazu, aus den transkribierten Interviews mit den Pädagoginnen und Pädagogen bzw. mit den Schülerinnen und Schülern inhaltliche Strukturen mithilfe der gleichen Kategorien herauszufiltern.

Das inhaltsanalytische Verfahren der Strukturierung besteht darin, Ordnungskriterien festzulegen und den Inhalt der Interviews in Bezug darauf einzuschätzen. Mit Hilfe von Oberkategorien wird das Untersuchungsmaterial zu bestimmten Inhaltsbereichen zusammengefasst.

In der folgenden Evaluation werden die Kategorien zur Auswertung festgelegt und theoretisch begründet; es werden sogenannte „Ankerbeispiele“ angeführt und mittels theoriebegleiteter Interpretation analysiert.

Da sich die Inhaltsanalyse mit ihrem sehr systematischen Vorgehen besonders für eine Umsetzung am PC eignet, wurde für die komplexen Auswertungsstrategien mit dem Programm MAXQDA gearbeitet. (vgl. Mayring 2010, S 112 f)

3. Oberkategorien

Folgende Oberkategorien konnten aufgrund der Forschungsdaten aus den Kategorien gebildet werden:

Oberkategorie	Unterkategorie
3.1. Schule	{ Metapher Zeitliche Ressourcen Schulschwerpunkte
3.2. Teamarbeit/ Teamteaching	{ Wertschätzung Informationsaustausch Vorbereitung
3.3. Unterricht	{ Differenzierung / Individualisierung Methodik (Fächerübergreifend, Projekt) Eindruck
3.4. Begabung/ Begabungsförderung	{ Sportliche Begabung Sprachliche Begabung Handwerkliche / Musikalische Begabung
3.5. Gelungenes Lernen	{ Selbstbestimmtes Lernen Freude Erinnerung

3. 1. Oberkategorie - Schule

Das österreichische Schulsystem ist durch eine „hierarchisch-professionelle Doppelsteuerung“ geprägt. Einerseits basiert die schulische Koordination auf der staatlichen Verwaltungshierarchie, die Regeln und Ressourcen auf bürokratischer Ebene „hinunterreicht“, andererseits erleben wir seit ungefähr zwei Jahrzehnten durch die Autonomisierung der Schulen mehr Entscheidungsrechte auf der Ebene der Einzelschulen, wodurch die Gestaltungsspielräume erweitert werden und Qualitätssteigerung erreicht werden sollte. (vgl. Altrichter 2011, S 13 f)

Diese politischen Entwicklungen und strukturellen Veränderungen nehmen großen Einfluss auf die Neue Mittelschule. Auf der Makroebene wurde der gesetzliche Rahmen für die NMS als Regelschule (seit 1. September 2012) geschaffen. Die Möglichkeiten der autonom zu entscheidenden Schulprofile wirken sich auf die Mesoebene (Schulentwicklung, Bildungsmanagement) aus. In Anlehnung an die Aussage von Michael FULLAN „*there is nothing so theoretical as good practice*“ (in: Büeler 2005, S 11), werden die damit verbundenen Änderungen im „Schulalltag“ auf der Mikroebene (Team- und Unterrichtsentwicklung) erlebbar. (vgl. Büeler 2005, S 11 f)

Anhand der Kommentare der Schuldirektorinnen und Schuldirektoren wird deutlich, dass der Ausgangspunkt für die Schaffung von förderlichen Kommunikationsstrukturen bei der Schulleitung ein bedeutendes Augenmerk findet.

„Ich hab im Haus, was hier nicht so implementiert war, sowieso gewisse Voraussetzungen eingefordert, wie zum Beispiel: „Fachkonferenzen“ regelmäßig, wie Klassenkonferenzen und Jahrgangssitzungenalso für die Kolleginnen und Kollegen ist es sicher eine große Änderung, dass das Gespräch miteinander und das Ausdiskutieren von zukünftigen Vorgehensweisen elementar wichtig ist.“

(Interview P13)

Im Zusammenhang mit der Änderung von Hauptschule auf Neue Mittelschule äußert eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge Folgendes:

„Ich schätz ... überhaupt die Neue Mittelschule positiv ein und das ich hier so viele Dinge einbringen kann, für die es vielleicht früher vom Zeitmanagement vielleicht keine Berechtigung gegeben hat, wo die Formen ziemlich starr waren und ... jetzt habe ich das Gefühl, kann man leichter Dinge einfließen lassen in den Unterricht, ohne dass man sich dafür so groß rechtfertigen muss.“ (Interview P3)

Die Schule wird von den Pädagoginnen und Pädagogen in einem Veränderungsprozess befindlich betrachtet und es eröffnen sich Gestaltungsmöglichkeiten bei der Entwicklung von Schulen. Auf der Mesoebene muss eine Schule Zeit und Engagement investieren, gemeinsame Visionen sowohl bei der Entwicklung des Schwerpunktes als auch bei der Erarbeitung des individuellen Leitbildes kreieren. (vgl. Büeler 2005, S 15 ff)

„Also wenn ich sage, das ist dann der Schwerpunkt dieser Schule, dann muss ich diesen Schwerpunkt auch wirklich in der Qualität erfüllen ... die Eltern vertrauen uns die Kinder an, damit sie diesen Schwerpunkt haben und sie wollen auch, dass der auf hohem Niveau umgesetzt wird. Das heißt, wenn sich eine Schule natürlich auf so ein Gebiet begibt und professionell diesen Schwerpunkt umsetzen will, ist es ja ... spannend, aber es müssen die Lehrer ausgebildet sein. Sie brauchen eine Begleitung von uns. Unbedingt! Entweder von der Pädagogischen Hochschule, die Sachwissen haben, die immer sozusagen begleiten. Begleiter kommen in gewissen Abständen und schauen, wo sind wir hingekommen und dann auch mit den Leuten entwickeln, wo gehen wir hin.“ (Interview P5)

Neben der Forderung nach externer Begleitung äußert sich ein Teil der Pädagoginnen und Pädagogen voll des Lobes über die zeitlichen Rahmenbedingungen (5 von 9) in ihrem schulischen Berufsalltag seit der Umstellung zur NMS.

„Planung ..., die wird fix im Stundenplan für den Lehrer zur Verfügung gestellt, was ja eigentlich großartig ist!“ (Interview P7)

Die räumlichen Rahmenbedingungen findet eine Lehrperson optimal.

„Wir haben ein wunderbares Schulhaus, wir haben hier warmes Mittagessen, wir haben hier die Lernstunde, wir haben Fördermaßnahmen, man kann EDV ... ist ja schon die vierte Kompetenz seit kurzem jetzt, die gefordert wird von den Kindern.“
(Interview P 5)

Im Gegensatz dazu betrachten mehrere Pädagoginnen und Pädagogen die zeitlichen (3 von 9) und räumlichen Ressourcen (5 von 6) eher kritisch.

„Räumlichkeiten, einfach Räumlichkeiten. Ich glaube, die Schule ist für weniger Klassen konzipiert, als sie genutzt wird, Gruppenräume fallen weg.“ (Interview P 10)

„Für Schulentwicklung allgemein, ... braucht man mehr Zeit, mehr Ressourcen, es passiert alles nebenbei. Gut, wir nehmen uns dann die Zeit, jetzt, weil wir ein sehr aktives Team sind, Schulentwicklungsteam, da kommen wir auch zwei Stunden früher in die Schule, ja, ich weiß, das wird heute eh alles erwartet.“ (Interview P12)

Die Schülerinnen und Schüler erleben die Schule wesentlich einheitlicher. Eine einzige Schülerin bzw. ein einziger Schüler verbindet den Begriff „Schule“ mit unangenehmen Gefühlen, indem sie bzw. er sagt:

“Mir fallen die blöden Schüler ein und ja, eigentlich diesen blöden Schüler gehen mir auf die Nerven, am meisten. Deswegen ist die Schule manchmal nicht sehr schön“.
(Interview S8)

Für den Großteil der Schülerinnen und Schüler stehen Freundschaft, gute Atmosphäre, Gemeinschaft, Kommunikation und Lernen im Vordergrund. Die Sichtweisen zur Schule ähneln sich:

„... auch kommunizieren mit Lehrern und Kindern. Ich denke halt auch immer an meine Freunde, wenn ich da bin.“ (Interview S9)

Beeindruckend ist die Antwort einer Schülerin bzw. eines Schülers auf die Frage: „Wenn du an die Schule denkst, welche Vorstellungen, Bilder kommen dir in den Sinn?“

„Was würde für die Schule gut passen? Ein Regenschirm zum Beispiel, man kann sich drunter stellen wenn es regnet man wird immer aufgenommen und ja so ist das eigentlich, so finde ich halt.“ (Interview S2)



Bild: Regenschirm (Window Color) als Dekoration an einer Fensterscheibe in einem Klassenraum
(Fotoausschnitt W. Huber 2011)

Resümee:

Aus den Interviews bezüglich der Thematik „Schule“ steht aus der Sicht der Schulleitung die Strukturvorgabe und Förderung der Kommunikation innerhalb der Organisation im Vordergrund. Die Pädagoginnen und Pädagogen sehen die Zusammenarbeit und Gestaltungsmöglichkeiten als gleichzeitig persönliche und herausfordernde Bereicherung. Die Meinungen der Lehrkräfte bezogen auf die räumlichen und zeitlichen Ressourcen gehen sehr auseinander. Schülerinnen und Schüler betrachten Schule mehrheitlich als Möglichkeit mit Freundinnen und Freunden zusammen zu sein und genießen die Atmosphäre.

3. 2. Oberkategorie - Teamarbeit / Teamteaching

Teamarbeit bedeutet einerseits kontinuierliche Weiterentwicklung bzw. die Entfaltung des Potenzials jedes einzelnen Teammitglieds um das Erreichen gemeinsamer Ziele zu ermöglichen, andererseits die Zusammenarbeit von mindestens zwei Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern, die eng kooperieren, gemeinsame Leistungsziele verfolgen und die Verantwortung für die Arbeit tragen

In den veröffentlichten Grundsätzen zu den Schlüsselkompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen fordert die Europäische Kommission bezüglich der Schlüsselkompetenzen in Bezug auf „work with others“:

„They should also be able to work in ways which increase the collective intelligence of learners and co-operate and collaborate with colleagues to enhance their own learning and teaching.“

(zit: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)

Bezogen auf die evaluierten Neuen Mittelschulen stehen alle Pädagoginnen und Pädagogen der Teamarbeit positiv gegenüber, die Arbeit wird nicht nur geteilt, die Planungsphase wird abwechslungsreich erlebt und ermöglicht die Reflexion der gemeinsamen Unterrichtseinheiten.

Unterstützend für die Teamarbeit erweisen sich von der Schulleitung initiierte Jahrgangsteamsitzungen, Planungs- oder Teambesprechungen, wobei die zeitlich strukturierten Vorgaben vorwiegend als zeitliche Ressource betrachtet werden.

„Die Planung ... wird fix im Stundenplan für den Lehrer zur Verfügung gestellt, was ja eigentlich großartig ist... Das ist auf jeden Fall total wichtig.“ (Interview P7)

Eine große Anzahl der Pädagoginnen und Pädagogen bringen den Begriff Teamarbeit mit Offenheit in Verbindung: Aussagekräftig meint eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge:

„Wir versuchen dann immer wieder, wenn man was Neues hört, Neues auszuprobieren. Wir sind offen. Auch wenn die Kollegin schon länger, viel länger an der Schule ist als ich, und ich bin ihr wahnsinnig dankbar, dass sie für diese Dinge auch immer offen ist.“ (Interview P5)

Wenngleich die Teamarbeit als eine Bereicherung angesehen wird, die kritischen Anmerkungen bezüglich der Schwierigkeiten, wenn sich die Pädagoginnen und Pädagogen im Team *„nicht vertragen“*, sind eher auf Schilderungen von anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bezogen: Ein Vorschlag für die Lösung dieser Problematik wird von einer Pädagogin bzw. einem Pädagogen folgendermaßen geschildert:

„Mit manchen kann man sehr gut, mit anderen vielleicht nicht so gut, ich bin fast überall im Team und es funktioniert auch fast überall sehr gut. Da wo es nicht so gut funktioniert, teilt man sich halt die Arbeit ein bisschen anders. Das muss jetzt nicht besser oder schlechter sein, aber jeder hat halt seine Methodik oder Didaktik, die man anwendet. Aber man kommt dann auch zurecht. Also ich hab jetzt nie - Gott sei Dank - das Problem gehabt.“ (Interview P9)

Bezüglich Teamarbeit tätigt eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge eine aussagekräftige Antwort auf die Frage *„Was hat sich durch die Teamarbeit in der Schule verändert?“*:

„... es hat zwei Jahre gebraucht, bis alle gemerkt haben, keiner richtet den Anderen aus, jeder macht einen Blödsinn. Es waren viele Ängste da, da man plötzlich mit seinen Sachen an die Öffentlichkeit gegangen ist, was man immer hinter zugemachter Tür gemacht hat.“ (Interview P4)

Die Konzepte der NMS sehen kooperatives Arbeiten verpflichtend vor und in einzelnen Gegenständen (Deutsch, Mathematik, lebende Fremdsprache) sind zwei Lehrerinnen bzw. Lehrer während des Unterrichts in der Klasse. Das damit verbundene Teamteaching stellt einen Teamentwicklungsprozess dar, der verschiedene Phasen durchläuft und gut vorbereitet werden muss. Dabei ist primär die Aufgabe der Schulleitung den Prozess einzuleiten und in der Folge professionell zu begleiten. Grundsätzlich ist es ratsam externe Beraterinnen und Berater als

unterstützenden Faktor einzubeziehen, damit der Schul- bzw. Teamentwicklungsprozess als Teil des Qualitätsmanagements auch aus der Sicht des „Beobachtens von außen“ begleitet werden kann.

"Teamteaching ist eine kooperative Lehrmethode, bei der zwei oder auch mehr Personen gemeinsam eine Lerngruppe unterrichten. Die Methode sollte idealtypisch sowohl das Lehrerteam als auch die Lernenden mit einbeziehen. Sie ist besonders geeignet, um den Unterricht mit mehr Perspektivenvielfalt, größerer Methodenvielfalt und unterschiedlichen Anregungen zu erweitern, da sie die Fixierung auf einen Lehrenden verhindert. Sofern diese Stärken bewusst eingesetzt werden, kann die Methode das Lernen und Lehren mit größerer Offenheit und mit mehr Differenzierungsmöglichkeiten fördern. Für Lehrende bietet Teamteaching die Möglichkeit, den Unterricht gemeinsam mit anderen zu planen und zu gestalten. Dabei können die unterschiedlichen didaktischen Erfahrungen den Nährboden für ein vielfältiges und lernerzentriertes methodisches Vorgehen bilden. Zugleich wird der einzelne Lehrende durch die Zusammenarbeit entlastet, aber auch stärker in seinen didaktischen Gewohnheiten und Verhaltensweisen kollegial supervidiert. (zit: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/team_kurzbeschreibung.html)

Auf der Basis der grundsätzlichen Bereitschaft zur Teamarbeit ist auch Teamteaching bei allen Pädagoginnen und Pädagogen äußerst positiv besetzt. Die Grundlage für das erfolgreiche Erreichen von gemeinsamen Lehr- und Lernzeiten ist eine gut strukturierte Planung. Diesbezüglich ist die Bereitschaft der Pädagoginnen und Pädagogen vorhanden; die räumlichen Rahmenbedingungen (keine adäquaten Arbeitsplätze) werden von mehreren Pädagoginnen und Pädagogen sehr kritisch betrachtet.

Auf die Frage, welche Unterstützung die Pädagoginnen und Pädagogen zur Erreichung eines guten Unterrichts benötigen, meint eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge:

„Ich finde mal zum einen die Arbeitsplätze der Lehrer, Team-Teaching kann man natürlich leichter umsetzen, wenn man die Stunden in der Schule vorbereiten kann und wenn man die Vorbereitung direkt nach dem Unterricht machen kann ... also

wenn jemand länger in der Schule ist und wenn auch jemand eine oder zwei Stunden danach aus hat, kann man sich immer noch zusammen setzen, weil man ja sowieso die eine Stunde oder zwei als Vorbereitungs- und Nachbereitungszeit braucht und man die Sachen nicht nach Hause schleppen will.“ (Interview P11)

Grundsätzlich wird Teamteaching als Möglichkeit gesehen, gemeinsame Lerngegenstände zu finden und aufzubereiten, zu denen alle Schülerinnen und Schüler, auf unterschiedlichsten Niveaus einen Beitrag leisten können. Beeindruckend äußert sich eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge auf die Frage des persönlichen Bezugs zu Teamteaching:

„Da sehe ich eine große Chance, weil man sich abspricht, weil man sich aufeinander aufmerksam macht, wenn man sagt „wow“, was hat der für tolle Arbeit in ... gemacht, das ist fantastisch, wie er arbeitet. Und dann habe ich das Gefühl, das macht auch die Kollegen bewusster, dass sie bewusster schauen, nicht nur auf einen Schüler, sondern auch was läuft da bei mir ab, in meinem Gegenstand, in dem man ja auch zu zweit im Unterrichtsfach in den Hauptfächern steht. Es sind halt zwei die laufend beobachten und schauen, wie der Prozess hier stattfindet, der Lernprozess bei jedem einzelnen und da kann man sich irrsinnig gut austauschen. (Interview P 12)

Einzelne Pädagoginnen und Pädagogen bevorzugen im Rahmen des Kontextes Teamteaching auch die räumliche Trennung, eine Lehrerin bzw. ein Lehrer äußert sich sehr klar:

„... es kommt schon öfter vor, dass man zu zweit drinnen ist, aber nicht zu zweit arbeitet ... und es gibt Dinge, die muss man glaub ich frontal machen, aber dann immer wieder zu differenzieren, wäre schon das Ziel. ... ich glaub in manchen Stunden ist das gar nicht so leicht. Wir haben halt das Glück, dass wir halt die Ressourcen haben, dass wir teilen können und immer ein paar Räume vorhanden sind. Manchmal ist es halt schon schwer, manche Bereiche sind wirklich schwer “ (Interview P7)

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Gestaltung des Unterrichts im Rahmen von Teamteaching sehr häufig als „Lehrerin bzw. Lehrer und Helferin bzw.

Helfer“. Eine der beiden Lehrkräfte übernimmt die primäre Unterrichtsverantwortung, die andere unterstützt Schülerinnen und Schüler bei ihrer Arbeit. Die Antworten der Schülerinnen und Schülern ähneln sich oft, so schildert eine Schülerin bzw. ein Schüler ihre bzw. seine Beobachtung:

„Der Eine erklärt immer und der Andere geht dann zu dem, die ... sich nicht auskennen ...es wird auf die Besseren und Schlechteren eingegangen.“ (Interview S 1)

Die räumliche Trennung wird auch von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und größtenteils positiv argumentiert. Diesbezüglich äußert eine Schülerin bzw. ein Schüler:

„Die Lehrer teilen uns in Gruppen auf und die andere Gruppe setzt sich in die Hälfte und die andere in die Ecke und so und da haben wir dann verschiedene Übungsblätter und die Lehrer helfen uns immer.“ (Interview S 4)

Auf die Frage der Sichtweise des „Zwei-Lehrer-Systems“ schildert eine Schülerin bzw. ein Schüler bemerkenswerterweise:

„Bei uns ist es meistens so ... also unser Klassenvorstand, der leitet die Stunde und die andere, die sitzt halt dann am Lehrertisch und schaut sich die Hefte an und so. Also wenn wer eine Frage hat, dann geht sie schon hin, aber sie macht nicht so wirklich im Unterricht mit.“ (Interview S7)

Resümee:

Zusammenfassend kann eine Äußerung einer Pädagogin bzw. eines Pädagogen das allgemeine Stimmungsbild bezüglich Teamarbeit und Teamteaching treffend wiedergeben:

„Ohne Teamteaching geht Förderung in dem Ausmaß überhaupt nicht. Wichtig dabei ist natürlich, dass das Team funktioniert, dass es miteinander gut arbeiten kann. Aber die Ziele erreicht man nur im Team.“ (Interview P8)

3. 3. Oberkategorie - Unterricht

Den Bemühungen, das Bildungssystem nachhaltig und entsprechend den ökonomischen, sozialen und technologischen Veränderungen zu reformieren, stehen beträchtliche Beharrungstendenzen gegenüber. Die gesellschaftlichen Veränderungen stehen teilweise im Widerspruch zu den geforderten Schulreformen, wodurch entsprechende Dynamiken zwischen innovativen und konservativen Kräften aktiviert werden.

Eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge verbindet „Übergang zu einem neuen Lehrerbild“ (Interview P4) mit folgenden Worten:

„ ... der Lehrer als Organisator und Motivator ... Motivator und Psychologe ... das Lehrerbild ... der steht drin der doziert da und sie müssen brav den Lernstoff ... das stirbt aus und manche kommen damit zurecht und manche weniger ... da haben wir vor vielen Jahren zum ersten Mal Offene Lerneinheit gemacht, unser alter Chef, der ist schon längst in Pension, der war entsetzt, dass die Kinder zwischen den Klassen gehen ... dass wir die Klassentüren offen lassen und dass die allein kontrollieren können, was sie richtig und falsch haben, das war damals, da haben alle geglaubt, mir san an bissl bescheuert und jetzt kommts in meine Richtung, obwohl wie gesagt, der konservative Teil von mir sagt schon, sie müssen auch dieses Pflichtbewusstsein für die Kinder fördern, sie müssen draußen bestehen und ich mag auch haben, dass sie draußen weiterkommen, nicht nach der vierten Klasse dann hängen.“ (Interview P4)

Um diesen einander widersprechenden Tendenzen entgegenzuwirken, fokussieren die Verantwortlichen vieler OECD Länder in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit auf die Mikrostruktur des Unterrichtens. In diesem Zusammenhang wurde von OECD-Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Begriff des „Innovative Learning Environment“, der auf eine bestimmte Konzeption verweist, das um die lernende Person und die damit verbundenen Lern- und Bildungsprozesse kreist. (vgl. Fraundorfer 2012, S 12)

„Das herkömmliche didaktische Dreieck, der das zu vermittelnde Wissen zwischen einem bzw. einer eher rezeptiven Lernenden und einem bzw. einer aktiv vermittelnden Lehrenden setzt, verschiebt sich in innovativen Settings von seiner Dynamik her in Richtung aktiver, sich selbst steuernder Lernender, die sich das Wissen nicht mehr ausschließlich mithilfe von Lehrenden, sondern stufenweise in Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit sowie metareflexiv aneignen.“ (Fraundorfer 2012, S 20)

Der Begriff des *Learning Environment* impliziert, dass sich die Lehr- und Lernsettings ausdifferenzieren und die Lernenden ins Zentrum rücken.

„... wir stimmen unsere Lehrstoffe auf die Schüler entsprechend ab, wenn es geht ... wir holen sie ab, wo sie eben gerade stehen, was nicht immer ganz leicht ist, weil die Heterogenität mit sich bringt, dass wir vom Sonderschüler bis zum AHS Schüler in jeder Gruppe haben“ (Interview P1)

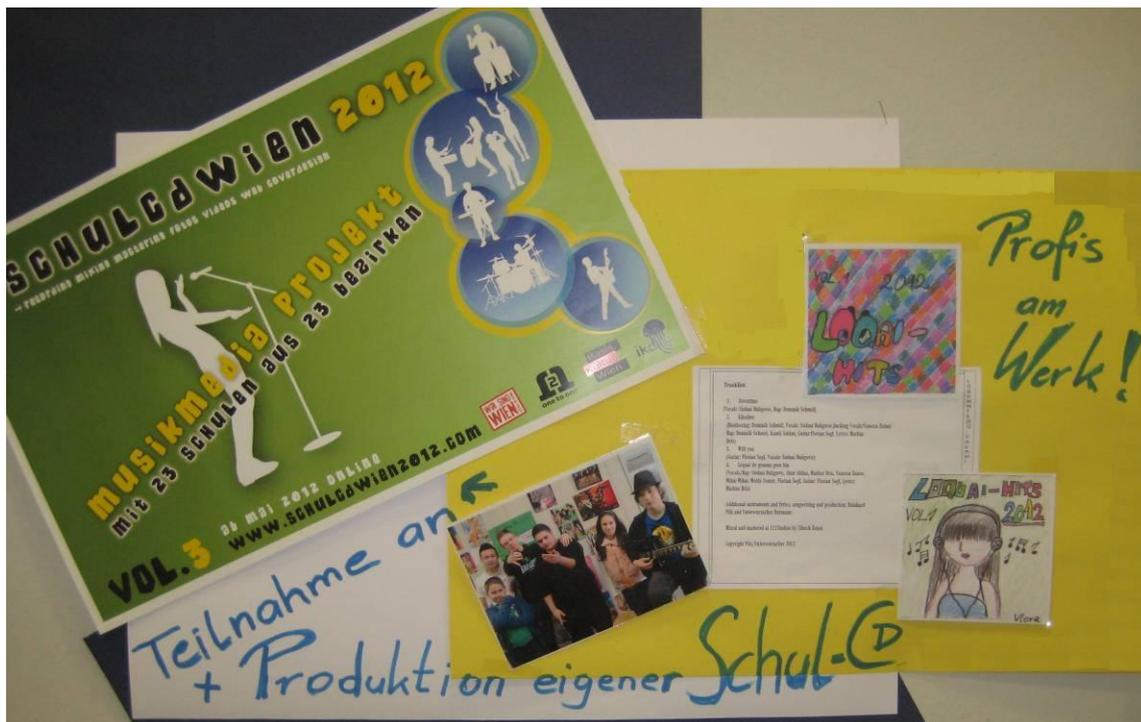
Das Bild von Unterricht, Wissen wird von einer erwachsenen Person zu einem Heranwachsenden übermittelt, wird aufgeweicht und unterliegt einem dynamischen Veränderungsprozess. Pädagoginnen und Pädagogen bringen häufig den Begriff „Unterricht“ mit „Projekt“, „Differenzierung“ bzw. „Individualisierung“ in Verbindung:

- **Unterkategorie „Projekt“:**

„... die Kinder genau anzuschauen, nicht nur auf die Schulleistungen, es kommen oft Projekte ... bei Projekten kommt viel raus, da kommen Dinge raus, die du im normalen Unterricht gar nicht wahrnimmst, also da kommen Fähigkeiten, sowie bei der „Straße der Fähigkeiten“ (Anmerkung des Verfassers: Name eines Projektes), komm ich immer wieder drauf, dass da Kinder auf einmal Fähigkeiten entwickeln, die irgendwie unterm Tisch fallen unterm normalen Unterrichtsalltag und auf das drauf kann man aufbauen ... das ist meine persönliche Ansicht, würde ich praktisch individuell angehen, also bei jedem Kind einzeln ansetzen.“ (Interview P4)

Eine Schülerin bzw. ein Schüler spricht begeistert über ihre bzw. seine aktive Rolle im Rahmen eines Musik - Projekts:

„Zum Beispiel haben wir eine Schul CD gemacht, wenn ich jetzt von Musik spreche, wir haben eine Schul CD gemacht. Da habe ich auch ein Lied gesungen und da habe ich auch sehr viele Melodien darauf gemacht. Und, ja, das ist ... mein Hobby. ... im Musikunterricht habe ich einmal dem Lehrer gesagt, dass ich Gitarre spielen kann und dann habe ich eben im Musikunterricht mit der Gitarre begonnen und dann hat er gesagt, wir können ja eine CD heraus bringen ...“ (Interview S10)



- **Unterkategorie „Differenzierung“**

„Wir versuchen gerade im Sprachunterricht in Englisch, dass zum Beispiel wenn es Texte zum Schreiben gibt, dass wir Ihnen einfach mehr Freiraum lassen, die, die wirklich gut sind, dass sie mehr einbauen können und zeigen können, individuell was sie können ...ich versuche in meinem Unterricht das einfach zu differenzieren durch verschiedene Arbeitsmaterialien“ (Interview P9)

„Die Lehrer teilen uns in Gruppen auf und die andere Gruppe setzt sich in die Hälfte und die andere in die Ecke und so und da haben wir dann verschiedene Übungsblätter und die Lehrer helfen uns immer“ (Interview S4)

- **Unterkategorie „Individualisierung“**

„... zum Beispiel, wenn ein Stoff jetzt wiederholt wird, ja dann legen sie die Arbeitsblätter auf und teilen noch nicht ein, ... grundlegende Bildung, vertiefende Bildung, sondern die Arbeitsblätter liegen, acht, neun, verschiedene, ja liegen auf den Tischen zur freien Entnahme für die Schüler und jeder beginnt mit dem, wonach ihm gerade ist und macht das, was ihn anspricht. Erst dann gehen die Lehrer und schauen, was traut sich schon einer zu, ja. Sozusagen die Schüler schon dahin führen, zu sagen, wo ist mein Platz und nicht der Lehrer teilt ein. Das ist für mich gelungene Bildung und ich sage, ich entwickle junge Menschen dort, wo es ihm ... ich gebe ihm mehr Selbstvertrauen mit, dass er sich auch an schwierigere Aufgaben vielleicht auch herantraut, stärke ihn, was er tut und lobe dafür, was er schon hat. (Interview P5)

„... da gibt es Stunden und da üben die das, was sie können oder was sie nicht können. Also meistens, was sie nicht können. Und da hat jeder halt was anderes zu machen.“ (Interview S8)

Den Schwerpunkt bezüglich des Unterrichts sehen die Pädagoginnen und Pädagogen in der räumlichen Differenzierung (wie z.B. ein Teil der Gruppe geht in einen anderen Raum) oder im Differenzieren an Hand von viel Angebot an Arbeitsblättern unter kontinuierlicher Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten und Interessen. Offene Lernphasen treten in den Vordergrund, die Lernumgebungen sind partiell flexibel gestaltet. Es gibt Gruppenarbeiten mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen, die Lehrerinnen und Lehrer übernehmen verstärkt eine beobachtende und unterstützende Rolle.

Alle Pädagoginnen und Pädagogen betrachten die gegenwärtige Situation bezüglich der Gestaltung des Unterrichts in einem „Umbruch“ begriffen, der Perspektivenwechsel vom lehrerzentrierten Unterricht zum vielgestalteten Learning Environment stellt eine große Herausforderung dar. Der Wunsch nach Unterstützung, unter anderem räumliche Ressourcen, zeitliche Faktoren oder auch Begleitung durch die Pädagogischen Hochschulen für die Weiterentwicklung dieser innovativen Tendenzen, ist ein oft angesprochener Faktor, eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge

geht sogar noch einen „Schritt weiter“, indem sie bzw. er auf den täglichen Stundenplan verweist:

„Der Schulalltag ist zu hektisch, auch für die Schüler. Dieses 50 Minuten Gschichtl, mir wäre viel lieber dieses Geblockte!“ (Interview P12)

Die Schülerinnen und Schüler sprechen begeistert über die Projektangebote ihrer Schulen und haben zum Großteil den Eindruck, dass auf Ihre Interessen und Fähigkeiten im Unterricht eingegangen wird.

Resümee:

Die Aussage einer Schülerin bzw. eines Schülers bringt zusammenfassend die Sichtweise nach dem Wunsch von Unterricht an den evaluierten Schulen zum Ausdruck, der auch oft „Schulalltag“ ist:

„Wenn die Lehrer gut drauf sind, wenn wir gut drauf sind, gut zuhören und nicht im Unterricht die ganze Zeit reden, wenn alle gut mitarbeiten. Und auch wenn die Lehrer manchmal Witze machen oder so was ... ein gutes Thema muss es sein.“ (Interview S7)

3. 4. Oberkategorie - Begabung/ Begabungsförderung

Große Teile der Öffentlichkeit, aber auch viele Pädagoginnen und Pädagogen, assoziieren den Begriff „Begabungsförderung“ mit den sogenannten „Hochbegabten“. Dabei handelt es sich um eine grobe Simplifizierung des Begabungsbegriffes, diese weitverbreitete Meinung findet sich auch in den Worten einer Pädagogin bzw. eines Pädagogen wieder:

„Ja also, ich hab mich unter diesem Begriff Begabungsförderung immer voll gestoßen, weil ich gefunden hab, Begabungsförderungen in unserem Bereich, das hört sich für mich so an - wir suchen jetzt ein Genie. Am Anfang glaubt man, man sieht ein Genie. Aber im Endeffekt glaube ich, ist damit einfach gemeint, dass man halt kleine Begabungen oder halt einfach aus den Schülern herauskitzelt und ihnen zeigt, was könnten sie nachher mal machen.“ (Interview P7)

SCHMID präzisiert die Aussage der Pädagogin bzw. des Pädagogen:

„Vielmehr handelt es sich bei Begabung um ein in jedem Menschen - wenn auch in unterschiedlicher Ausformung und Dosierung - genetisch grundlegendes dynamisches Potential. Dieses kann sich weiterentwickeln oder auch verkümmern - je nachdem, ob und wie effektiv es vom Umfeld stimuliert wird. Dieses alles entscheidende Umfeld stellt für das Kind zum einen die Familie, zum anderen die Schule dar.“ (Schmid 2013, S 15)

Der Grundsatzterlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur aus dem Jahr 2009 verleiht dem Begriff der Begabungsförderung eine neue Dimension. Das vorrangige Ziel der Begabungs- und Begabtenförderung ist die Entwicklung der Persönlichkeit und Werthaltungen des Individuums. Im Sinne sozialer Gerechtigkeit hat die Schule zur Förderung aller Schülerinnen und Schüler beizutragen und auch auf benachteiligte Personen zu achten. (vgl. BMUKK 2009)

Die defizitorientierte Sichtweise hat sich zu einer begabungsfördernden Schulkultur gewandelt. Eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge erläutert dies folgendermaßen:

„Begabungsförderung in dem Sinne hat mir gut gefallen, weil es geht ja hier ... geht es ja um das aus den Kindern herauszuarbeiten, was in jedem Menschen an Stärke steckt ... und nicht sagen, aha, der hat lauter Einser, der ist besonders begabt, dem geb ich noch schwierigere Beispiele. Das ist vielleicht ein Part, der auch gerechtfertigt ist. Aber es geht vor allem darum, keine „Loser“ (Anmerkung: dt. Verlierer) mehr in einer Klasse zu haben. Es soll keine Loser in unserer Gesellschaft geben, ja, es soll jeder aufgrund dessen, was er in sich entwickeln kann, was er eben mitbekommen hat, an Ressourcen, von Geburt an und sich erarbeitet hat, und in dieser Gesellschaft einen Platz finden.“ (Interview P5)

Die praktische Umsetzung solch einer begabungsfördernden Schulkultur schildert eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge:

„... wir haben jetzt eine Schul-CD produziert, und haben da einen Integrationsschüler dabei, ..., der ein „Voll-ASO-Schüler“ ist, also in Deutsch, Mathematik, Englisch und der aber seit zwei Jahren entdeckt hat, dass er Gitarre spielen möchte, und hat das dann angefangen. Ich habe ihm immer wieder Sachen gezeigt auf der Gitarre, er hat dann Unterricht genommen und jetzt ist es soweit, zwei Jahre später, dass er sein erstes Lied komponiert hat. Einfach durch Zutun, durch gutes Zureden, durch Zusammenhelfen in der Pause mit ihm, ihm zu zeigen ... zu unterstützen ...“ (Interview P10)

Die Unterschiedlichkeit der Formen von Begabungsförderung erweitert eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge mit dem Hinweis auf die soziale Kompetenz.

„... das ist ganz wichtig für die Zukunft der Kinder, weil wenn jemand das Gefühl hat in sich, ich bringe was zusammen, ich habe ja eine Begabung. Der eine im handwerklichen Bereich, der andere nimmt schnell auf, der andere hat einen Kreativschatz in sich, ein anderer eine hohe soziale Kompetenz. Völlig ohne Wertung, sondern wirklich zu schauen, was hat ein Mensch Gutes in sich, was kann man weiterentwickeln und wie kann er damit in seinem Leben Freude haben und Erfolg.“ (Interview P5)

Kritisch betrachten einige Pädagoginnen und Pädagogen den Mangel an zeitlichen Ressourcen:

„Für Schulentwicklung allgemein, wo auch Begabungsförderung ein wichtiges Thema ist, braucht man mehr Zeit, mehr Ressourcen. Es passiert alles ja nebenbei. Gut wir nehmen uns dann die Zeit, jetzt, weil wir ein sehr aktives Team sind, Schulentwicklungsteam, da kommen wir auch zwei Stunden früher in die Schule, ja, ich weiß, das wird heute eh alles erwartet. Aber es ist trotzdem eine ausgesprochen intensive Arbeit und ich wünsche mir eine Art Zeitfenster, wo wir tatsächlich an dieser Sache arbeiten können. Für die Schulentwicklung allgemein, mit all den Schwerpunkten und auch Begabungsförderung, damit man Sichtweisen schärfen und ja, dass das nicht nur so nebenbei läuft, dass das fix irgendwie, ein fix vorgesehene Zeit, wo wir fürs kreative Denken und arbeiten Zeit haben.“ (Interview P12)

Ein Pädagogin bzw. ein Pädagoge geht noch einen weiteren Schritt bezüglich Begabungsförderung, indem sie bzw. er diesen Begriff auch auf die Lehrpersonen ausweitet, indem sie bzw. er meint:

„Was ich hoffe, was wirksam ist, ist dass Begabungsförderung nicht nur reines Elite fördern ist, sondern dass Begabungsförderung ein breites Spektrum von Interessen, Fähigkeiten und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler betrifft, aber auch für Lehrerinnen und Lehrer und ich versuch auch die Begabungen der Kolleginnen und Kollegen zum Beispiel in der Nachmittagsbetreuung zu nutzen ... und Schüler eine zusätzliche Motivation und Sinn in ihrer Tätigkeit sehen und den auch von den Lehrerinnen und Lehrern vermittelt bekommen.“ (Interview P13)

Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler (8 von 12) bringen den Begriff Begabung und Begabungsförderung sehr häufig mit Schulgegenständen (Mathematik, Deutsch, Englisch, Bildnerisches Gestalten, Technisches Werken, Musikerziehung, Sport und Bewegung) oder (2 von 12 Schülerinnen und Schülern) mit besonderen leistungsbezogenen Fähigkeiten im Freizeitbereich (Fußball, Reiten, Tennis) in Verbindung.

Auf die Frage „Was bedeutet Begabung für dich?“, antwortet eine Schülerin bzw. ein Schüler:

„Wenn man etwas besser kann als die Anderen, ... wenn es außergewöhnlich ist, so wie ich gut im Turnen oder ich mache die besten Werkstücke zusammen, das sich die Sachen, die die anderen machen, von einem unterscheiden.“ (Interview S3)

Eine Schülerin bzw. ein Schüler hat einen sehr weit gefassten Begabungsbegriff, der weder mit Schule noch mit Freizeit in Verbindung gebracht wird:

„Wenn man etwas gut kann, wenn man, man muss es schon lernen, aber man kann etwas gut. Man tut sich leicht. ... etwas, das ich von Anfang schon kann, das ist wie eine Bestimmung.“ (Interview S7)

Resümee:

Grundsätzlich kann aufgrund der Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen davon ausgegangen werden, dass die begabungsfördernde Schulkultur der defizitorientierten Sichtweise den Platz zur Gänze abgerungen hat. Die Vielfalt der Begabungsförderung ist für alle Lehrpersonen eine Zielvorgabe, die aber teilweise aufgrund der zeitlichen bzw. räumlichen Ressourcen nur unter erschwerten Bedingungen verwirklicht werden kann. Der Begriff „Begabung“ ist für die Schülerinnen und Schüler stark mit schulischen Leistungen bzw. besondere Fähigkeiten im Freizeitbereich verknüpft.

Ein passender Schlusssatz bezüglich Begabung und Begabungsförderung aus einem Interview:

„Schau dich um, du wirst erstaunt sein!“ (Interview P12)

3. 5. Oberkategorie - Gelungenes Lernen

Das Verständnis von Lernen wurde lange Zeit als ein individueller Prozess gesehen, der einen Anfang bzw. ein Ende aufweist, relativ isoliert von anderen Tätigkeiten abläuft und das Ergebnis *„bewussten Erziehens und geplanten Unterricht darstellt“*. (Fraundorfer 2012, S 22) Soziale Theorien gehen heute davon aus, dass wir uns in ständigen Lernprozessen innerhalb verschiedener Lebenswelten bewegen und somit unsere Identität entwickeln und prägen. GÖHLICH und ZIRFAS formulieren ihre Überlegungen zum Begriff „Lernen“ folgendermaßen:

„Lernen bezeichnet die Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen sowie Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen und die als dementsprechend begründbare Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern und von den Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden in seiner leiblichen Gesamtheit erlebbar sind; kurz gesagt: Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung vom spezifischen Wissen und Können.“ (2007, S 17)

Lernen ist in einem solchen Verständnis ein dynamischer, sozialer Prozess. Durch kontinuierlich stattfindende Lernprozesse wird die Möglichkeit zur Weiterentwicklung der Identität geschaffen.

„Lernen ist aus pädagogischer Sicht der erfahrungsreflexive, auf den Lernenden - auf seine Lebensfähigkeit und Lebensweise sowie auf seine Lernfähigkeit und Lernweise - sich auswirkende Prozess der Gewinnung von spezifischem Wissen und Können. Inhaltlich sind dementsprechend die - im Lernprozess selbst stets verbundenen - Aspekte des Wissen-Lernens, Können-Lernens, Leben-Lernens und Lernen-Lernens zu unterscheiden. Modal verläuft Lernen erfahrungsbezogen, dialogisch, sinnvoll und ganzheitlich.“ (Göhlich et al. 2007, S 180)

Die Veränderungen bezüglich des Begriffes „Lernen“ spiegeln sich in den Aussagen der interviewten Personen wieder. Eine Lehrkraft bringt Gelungenes Lernen im

Zusammenhang einer Chorprobe, mit der Entwicklung der Persönlichkeit in Verbindung:

„ ... da müsste man teilweise Stunden auflösen, damit man und wir hatten 50 Minuten Zeit und waren aber noch nicht fertig. Da haben die Kinder von selbst gesagt, können wir die Pause noch durchsingen, können wir die halbe Stunde noch anhängen? ... weil es einfach noch nicht fertig war das Projekt. ... Die Kinder haben oft von solchen Stunden viel mehr als von sieben Stunden Mathematik oder sonst irgendwas. Es ist halt immer nur die Frage, ob das auch Lernen ist, ob das auch Begabungsförderung ist oder wie das halt von jedem anders betrachtet wird. ... Ja, also das ist einfach grundsätzliches Selbstbewusstsein, was da aufgestellt wird und was dem Kind gegeben wird oder was das Kind verlangt, sagen wir es so, weil gegeben wird es ihnen ja nicht, was es verlangt und dann kommt es einfach zu einer generellen Verbesserung in allen Gegenständen. Also das ist jetzt nicht mehr der kleine Fabian (Anmerkung: Name geändert), der sich duckt und Angst hat, weil er so blöd ist unter Anführungszeichen, weil er dümmer als andere anderen ist, sondern das ist jetzt der Fabian, der Gitarre spielt und der gut ist. (Interview P10)

Die Berücksichtigung der Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers in der vorhin erwähnten Lernumgebung ist ebenfalls von großer Bedeutung. SCHRITTESSER meint in diesem Zusammenhang: *„... dass Lernen nicht nur in den Lernenden stattfindet, sondern dass es in strukturierten Interaktionen zwischen Inhalten, Lehrenden und vorhandenen Ressourcen und Technologien bestehe.“* (Schrittesser 2012, S.32)

Die Pädagogin bzw. der Pädagoge (Interview P10) setzt fort:

„... also grundsätzlich mache ich das immer so, ich kann nur Begabungen fördern, die ich selbst gut beherrsche, sprich Musik in dem Fall und ich glaube, dass man wirklich was rausschlagen kann, nur wenn man selbst wirklich davon überzeugt ist. ... jeder hat halt andere Sachen, ja, und ich glaube, wenn man selber davon überzeugt ist, und wenn man gut ist, wenn man dahinter steht, dann geschieht das automatisch. Man muss irgendwas haben, was einem Spaß macht und dann wird mit der Euphorie des Lehrers das Kind ohnehin gefördert.“

In Anlehnung an die Definition von GÖHLICH und ZIRFAS bringt der Großteil der Pädagoginnen und Pädagogen den Begriff „Gelungenes Lernen“ in Verbindung mit Reflexion, Wissenserwerb und persönlichem Interesse.

„Gelungenes Lernen bedeutet für mich, dass die Kinder einfach die Kompetenzen anwenden können. Dass sie nicht auswendig lernen, sondern das, was sie gelernt haben, auch irgendwie in der Praxis anwenden können.“ (Interview P9)

„Gelungenes Lernen ist für mich, wenn ich erkenne, dass die Schüler das, was ich Ihnen vermitteln will oder wollte, auch praktisch anwenden können.“ (Interview P8)

„ ... ich bemühe mich vor allem noch mehr, dass ich den Kindern wirklich das Intrinsische irgendwo hervorholen kann, dass ich mich mehr bemühe mit dem Einstieg mit Themen den Kinder anders näher bringen... es gelingt nicht immer, der Alltag frisst einem auf, aber wenn ich mal wieder so ein richtiges Hochgefühl in diese Richtung habe, dann steigere ich mich da schon rein.“ (Interview P4)

„Gelungenes Lernen bedeutet für mich, wenn Kinder entspannt und mit Freude an die Aufgabenstellungen herangehen und nicht die Angst haben, wenn sie etwas nicht zustande bringen, dann bin ich ein Dummerl, dann bin ich ein Versager, dann traue ich mir schon gar nichts mehr zu sagen. Und wirklich, dass man die Schüler auch anregt ... du bist in der Schule schon so weit gekommen ... und ich sage, ich entwickle junge Menschen dort ... ich gebe ihm Selbstvertrauen mit, dass er sich auch an schwierigere Aufgaben vielleicht auch herantraut, stärke ihn, in dem was er tut und lobe dafür, was er schon hat.“ Interview P5)

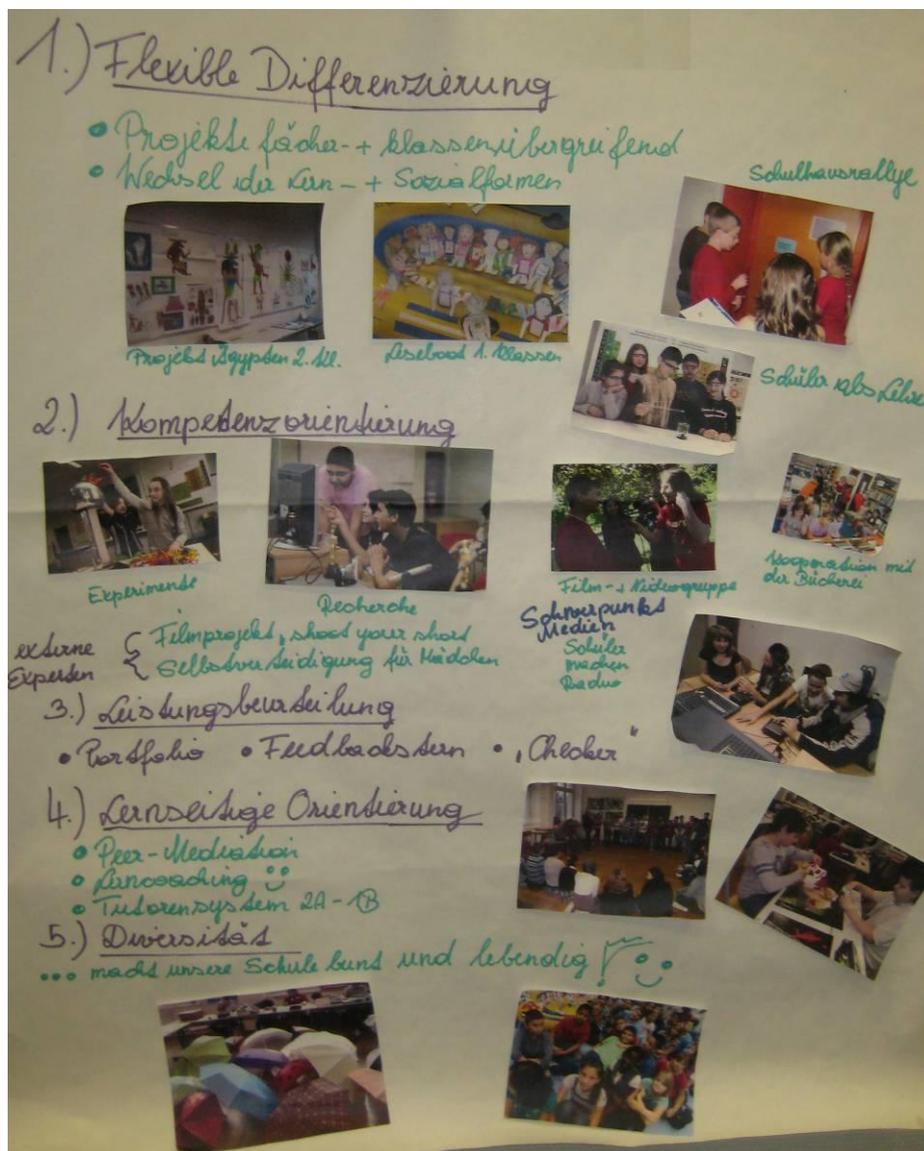
Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler beziehen sich hauptsächlich auf das Wecken des Interesses für ein bestimmtes Sachwissen, auf die Rolle der Lehrperson und auf den Nutzen des Gelernten für das eigene Leben.

„ ... und man soll schon was dabei lernen. Also nicht, dass der Lehrer kommt und irgendwas redet, sondern schon etwas, das wichtig ist für die Schüler.“ (Interview S8)

„ ... dann macht das Spaß, wenn alle gemeinsam an einer Sache denken, dann macht das mehr Spaß.“ (Interview S7)

Resümee:

Bemerkenswert ist, dass sowohl die Pädagoginnen und Pädagogen, als auch die Schülerinnen und Schüler den Begriff „Gelungenes Lernen“ in den Interviews aus dem Blickwinkel eines dynamischen, sozialen Prozesses im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden betrachten.



4. Leadership

Anforderungen an die Schulleitung zur begabungsfördernden Schule

Andrea Wildberger

Im folgenden Kurzbericht soll gezeigt werden, welche Maßnahmen und Initiativen von der Schulleitung eingeleitet werden müssen und über welche Kompetenzen die Schulleitung verfügen sollte, damit sich der pädagogische Schwerpunkt Begabungsförderung am Schulstandort etablieren kann und sich zu einem beständigen Schwerpunkt weiterentwickelt.

Durch die Schulautonomie genießt die Schule Freiheiten, die es der Schulleitung ermöglichen, diese im Sinne der begabungsfördernden Schule zu nutzen. Der Weg zur begabungsfördernden Schule ist aber nur im Rahmen einer geplanten Schulentwicklung möglich, in der ein zunehmendes reflexives Bewusstsein darüber entsteht, welches Selbstverständnis das Kollektiv, mit welchen Leistungen, auf welchen Wegen und mit welchen Zielsetzungen Begabungsförderung realisierbar sind. Dabei werden keine starren Vorgaben gemacht, wie dies geschehen soll, sondern es werden in einem Prozess individuelle Rahmenbedingungen für die einzelne Schule gestaltet. Denn *„Es liegt nicht an den Kindern, den Normen der Schule zu entsprechen, es ist Aufgabe der Schule der Verschiedenheit der Kinder Rechnung zu tragen.“* (Célestin Freinet 1896-1966).

Somit muss Schulentwicklung und Begabungsförderung zusammengedacht werden, um von einer gemeinsam definierten Grundlage auszugehen. Dafür ist es notwendig, dass die Schulleitung jene Führungsinstrumente einsetzt, die sich in der Schulqualität durch Professionsentwicklung zur Begabungsförderung widerspiegeln.

Begabungsförderung aus systemischer Sicht ist die Weiterentwicklung eines in der Regel funktionierenden Systems und sieht aufgrund des kontextuellen Ansatzes in der Entwicklung außergewöhnlicher Leistungen mehr als nur die Ausführung von Programmen, um Talente und Begabungen zu fördern.

Daher müssen Schulleiterinnen und Schulleiter in einer begabungsfördernden Schule sowohl Manager als auch Leader sein. Ihre Managerqualitäten sind erforderlich, um

mit Flexibilität den für Enrichment- und Akzelerationsmaßnahmen benötigten Organisationsrahmen und die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen, die es den Mitarbeitern/ Mitarbeiterinnen erlauben, ihre Aufgaben selbstständig und effizient zu erfüllen.

Begabungsförderung gelingt aber nicht allein nur durch Struktur- und Organisationsveränderungen, sondern wird von einer pädagogischen Haltung getragen, auf die sich die ganze Schule einlassen muss. Geprägt ist diese Haltung durch ein Verständnis, das von einer heterogenen Lerngruppe ausgeht, in der viele Dimensionen wie unterschiedliche Geschlechterrollen, kulturelle Hintergründe, soziale Familienstrukturen, religiöse und weltanschauliche Ideologien und auch verschiedene Begabungen vorkommen.

Leadership ermöglicht den Wandel in den Haltungen und Einstellungen zur begabungsfördernden Bildungsorganisation, indem die Schulleitung durch ihre persönliche, soziale, methodische und fachliche Kompetenz auf dem Gebiet der Begabungsförderung Vorbild ist und durch ihre Authentizität überzeugt. Der Schulleitung obliegt hierbei die Aufgabe, mit emotional intelligenter Führung, ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu begabungsförderndem Handeln zu bewegen, zu überzeugen, zu motivieren und zwar langfristig und zielorientiert. Die Qualitätsstandards einer begabungsfördernden Schule können nicht einseitig von der Schulleitung „top-down“ verordnet werden, sondern müssen im Team selbst erarbeitet, entwickelt und schließlich auch selbst verantwortet werden. Die Umsetzung erfolgt somit in einem Schulentwicklungsprozess, der die ganze Schule betrifft. Das erfordert professionelle, kommunikative Fähigkeiten, Sinngebung, visionäres Denken und ein transformationales Führungsverhalten, das die Etablierung einer dauerhaften Interaktion, in der sich begabende Lehrerinnen und Lehrer als Teil des sich entwickelnden Potenzials der Begabten begreifen und entsprechend wirken, ermöglicht.

Aufgrund dessen müssen alle Maßnahmen des Personalmanagements aus dem ganzheitlichen Schulleitbild hergeleitet werden. Die dafür erforderlichen Leitgedanken sind auf die Schülerinnen und Schüler mit all ihren Stärken, Interessen und Begabungen ausgerichtet und bilden die Grundlage für die Erstellung des Schulprogramms, für das die Fragen der Differenzierung und Individualisierung grundlegende pädagogische Eckpunkte sind und der Erkenntnis, dass der zentrale

Ort der Förderung im Klassenverband stattfindet. Es geht um die grundsätzliche Anerkennung von Individualität in der Gemeinsamkeit und wird daher zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht. Das bedarf einer neuen Lernkultur, welche die persönlichen Merkmale und Unterschiede der Schüler/innen in Hinblick auf ihr „Lebensalter, Geschlecht, Intelligenz, Vorkenntnisse sowie motivationale und volitionale Haltungen“ (Weinert 1997, S.50) berücksichtigt und nach Methoden sucht, um auf diese Vielfalt mit individuellen Förderprogrammen reagieren zu können. Dafür müssen Lernprozesse so arrangiert werden, dass sie Lern- und Partizipationsabgrenzungen überwinden helfen und somit für alle gemeinsames Lernen an gemeinsamen Unterrichtsgegenständen möglich wird.

Die Schulleitung nimmt aber nicht nur die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler wahr, sondern auch die ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Daher entwickelt sie Personal-managementstrategien, die darauf abzielen, die Verschiedenheit in der Belegschaft zu erreichen, um auch das volle Potenzial bzw. die Begabungen und Interessen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nutzbar zu machen. Mit einem Fort- und Weiterbildungskonzept, das im Einklang mit dem Schulprofil steht, fördert die Schulleitung die berufliche Entwicklung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Hinblick auf ein kompetentes Team von Lehrerinnen und Lehrern.

Unter dem Begriff "*Diversity Management*" schafft die Schulleitung Haltungen und entwickelt sowohl organisatorische als auch strukturelle Rahmenbedingungen, unter denen alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geschätzt werden, so dass alle ihre Leistungsbereitschaft und -fähigkeit besser entwickeln, entfalten und in den alltäglichen Arbeitsprozess der Schule einbringen können. Dadurch erfolgt eine Stärkung der institutionellen Werte, somit auch jene der Begabungsförderung, eine Verbesserung talentierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anzuziehen und die Motivation, Innovation und Kreativität in der Belegschaft zu steigern.

Begabungsförderung bezeichnet das Hervorbringen von Fähigkeiten eines Menschen und das Hinführen einer Person zur bestmöglichen Verwirklichung ihrer Potenziale (Oswald u.a. ohne Angabe). Die *lernende Organisation* nach Peter SENGE (2011) ist eine Strategie, um kontinuierlich und ganzheitlich die Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit einer Schule zu verbessern und es

ermöglicht, dass Lehrerinnen und Lehrer in diesem System ihre Fähigkeiten kontinuierlich entfalten können, um ihre wahren Potenziale und Ziele zu verwirklichen. Die Schulleitung berücksichtigt in diesem Prozess die Werte, die Zielsetzungen, die Arbeitsabläufe und die Strukturen, damit die Handlungen der Lehrerinnen und Lehrer der begabungsfördernden Schule zurechenbar sind. Dabei achtet sie nicht nur darauf, die Potenziale der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer zu fördern, sondern stellt den Mehrwert aus der gemeinsamen Arbeit auf das erwünschte Ziel hin sicher.

Ein wichtiges Führungsinstrument in der begabungsfördernden Schule ist ein gut funktionierendes schulinternes *Informations- und Kommunikationsmanagement*. Dieses schafft Transparenz, stärkt das Vertrauen und die Motivation, fördert Beziehungen und die Arbeitszufriedenheit. Es umfasst alle kommunikativen Abläufe und Handlungen zum Thema Begabungsförderung, mit denen Beiträge zur Aufgabenbestimmung und -umsetzung gesteuert werden, denn es besteht nach ROSENBUSCH (2005) ein unübersehbarer Zusammenhang zwischen kommunikativer schulischer Alltagspraxis und dem Erwerb von Ziel- und Wertvorstellungen. Kenntnisse über das Fachvokabular zur Begabungsförderung ermöglichen im Lehrerinnen- und Lehrerkollegium eine gemeinsame Sprache und tragen dazu bei, das allgemeine Curriculum individualisierend zu modifizieren. Durch das wertschätzende Feedback wird eine Veränderung und Weiterentwicklung des Systems ermöglicht.

Für Schulen, die auf Begabungsförderung ausgerichtet sind, stellt nicht das Einzelkämpfertum, sondern das Team als Kollektiv das Basiselement der Schulkultur dar, das Begabungsförderung als pädagogisches Konzept akzeptiert und lebt.

Teamarbeit im Zusammenhang mit Begabungsförderung ist deshalb wichtig, da die erforderlichen pädagogischen und didaktischen Kompetenzen im stützenden Rahmen eines Teams leichter praktiziert werden können, das Entwickeln von Förderkonzepten alle Kolleginnen/ Kollegen betreffen, es gemeinsame Absprachen auf der Basis gemeinsamer pädagogischer und didaktischer Kompetenzen und Auffassungen geben muss, da sich Begabungsförderung erst in der kontinuierlichen Arbeit über Jahrgänge hinweg wirksam entfalten kann und es eine Reihe von

Maßnahmen gibt, die nur im klassen- und/oder jahrgangsübergreifenden Ansatz möglich sind.

Solche Teams sind gekennzeichnet durch Unabhängigkeit, Mündigkeit und gegenseitiger Förderung und Reflexion, um Ergebnisse auf höherer Lernebene erreichen zu können und über die rein individuelle Wissensvermittlung hinaus auch systemisches Lernen und soziales Handeln zu fördern. Das erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit den Qualitätskriterien eines begabungsfördernden Unterrichts, der die Erfahrungen der Kollegen und Kolleginnen reflektiert, diskutiert und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen vergleicht.

Dafür benötigen diese Teams eine Schulleitung, die einen sozialen Nährboden für die Autonomie und die Kooperationsfähigkeit schafft, eine Schulkultur begünstigt, die das Finden der eigenen Identität, die Achtung der Integrität der anderen und die Toleranz des Andersseins fördert und die gemeinsam mit Lehrerinnen/ Lehrern an ihrer Professionalität arbeitet.

Die Förderung der *Kreativität* ist ein wichtiger Auftrag in der begabungsfördernden Schule, denn nach Renzulli können erst durch das Zusammenspiel von überdurchschnittlichen Fähigkeiten, Motivation und Kreativität besondere Leistungen entstehen. (Oswald u.a. ohne Angabe). Es geht um die Aktivierung schöpferischer Prozesse, sowohl bei den Schülern/Schülerinnen als auch bei den Lehrern/Lehrerinnen. Kreativität ist eine wichtige Quelle für Innovationen und sowohl für die Mitarbeiter/innen als auch für die Schulentwicklung von großer Relevanz. Um die Lehrer/innen gezielt zu kreativem Denken anzuregen, müssen auf der Ebene der Schulorganisationsstruktur und Schulkultur Schritte zur Ermutigung und zur Offenheit gesetzt werden, indem hierarchische Grundstrukturen aufgelockert und Freiräume für einen Kreativitätsprozess geschaffen werden. Nach PUNDT u.a. (2005) unterstützt eine transformationale Führung den Kreativitätsprozess, weil sie Mitarbeiter/innen ermutigt, kritisch zu denken und Mängel anzusprechen.

Für Schülerinnen und Schüler eine begabungsfördernde Lernumgebung zu schaffen und für Lehrerinnen und Lehrer ein begabungsförderndes Arbeitsumfeld zu gestalten, in dem allen vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten geboten werden und in dem alle das Gefühl haben, ein Teil von etwas Größerem zu sein, ist der besondere Auftrag der Schulleitung in einer begabungsfördernden Schule.

Resümee:

Die drei Komponenten *Kommunikation*, *Teamarbeit* und *Kreativität* bewirken durch ihr Zusammenspiel in den drei Systemfeldern *lernende Organisation* (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern), einer positiv bewerteten *Diversität* und einer transparenten *Führung* (Leadership) die Entwicklung der Schule zu einer begabungsfördernden Schule (siehe Abbildung 1)

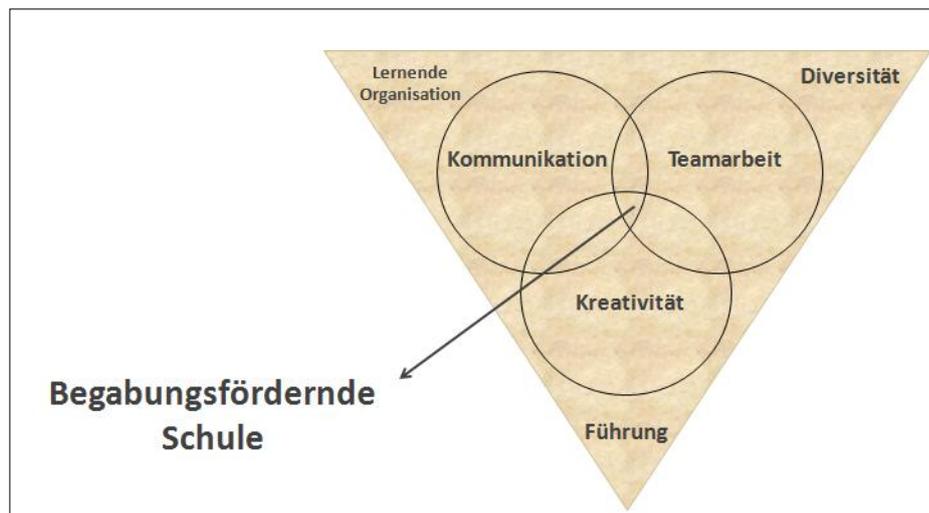


Abb. 1: Die Faktoren einer begabungsfördernden Schule (Wildberger 2013)

5. Modulfeedback

Wolfgang Huber

Für das Projektteam sind natürlich die Antworten auf die Fragen interessant, ob die Pädagoginnen und Pädagogen an den Schulen von den SCHILF-Veranstaltungen etwas mitgenommen haben, ob etwas davon noch im Gedächtnis geblieben oder die Inhalte sich im Sinne von Nachhaltigkeit auf das pädagogische Handeln im Unterricht ausgewirkt haben.

Die Metaanalysen von J. HATTIE (Die Hattiestudie 2012, S. 20) zu „*professional development*“ liefern Belege dafür, wie wirksam Fortbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer sein können, wenn diese folgende sieben Elemente für erfolgreiche Lehrerfortbildung (identifiziert von Timperley et al. 2007, in Hattie S. 121) berücksichtigen:

- (1) Die Fortbildung war über einen längeren Zeitraum angelegt
- (2) die Fortbildung mit externen Experten war erfolgreicher als schulinterne Initiativen
- (3) die Fortbildungsarbeit war hinlänglich darauf hin ausgerichtet, solches Wissen und solche Fähigkeiten zu erweitern, die bei Kindern und Jugendlichen zu einem nachweislichen Lernerfolg führten.
- (4) Wirkungen aus Fortbildungen auf Schülerleistungen zeigten eine starke Abhängigkeit davon, inwiefern hierbei vorherrschende Konzepte des Lernens infrage gestellt und effektives Unterrichten spezifischer Inhalte thematisiert wurden.
- (5) Fortbildungen waren dann besonders erfolgreich, wenn Lehrkräfte sich intensiv untereinander über ihr Unterrichten austauschten.
- (6) Das professionelle Vorankommen im Zuge von Fortbildungen zeigte bessere Erfolge, wenn die Schulleitungen die entsprechenden Entwicklungsmaßnahmen unterstützten.
- (7) Dagegen konnten für die Finanzierung der Maßnahmen, eventuelle Freistellungen und Modelle verpflichtender oder freiwilliger Teilnahme keine Einflüsse auf die sich ergebenden Schülerleistungen gefunden werden.

Anhand folgender Interviewausschnitte zum Feedback der SCHILF-Veranstaltungen lässt sich zeigen, dass die Berücksichtigung der ersten sechs Elemente für erfolgreiche Lehrerfortbildung im Projekt gelungen ist.

Eine Lehrperson (P3) gab an, dass die Fortbildung am Standort über einen längeren Zeitraum stattfinden sollte und es gut sei, dass das ganze Team teilnimmt. Es wird vorgeschlagen auch eine zweite Schule (Nahtstelle) dazu zunehmen.

„... aber ich glaub ala long würd ich überhaupt mir wünschen nur mehr solche Kurse, die an der Schule abgehalten werden, ich mein, man kann vielleicht noch eine zweite Schule dazu nehmen oder die Nahtstelle die Volksschulen dazu, das wär überhaupt optimal, dass man da Nahtstellenproblematiken in die Begabungsförderung einfließen lässt, das haben wir da auch dabei gehabt, das wär für mich überhaupt von Vorteil, weil man immer, weil so eine kleine Schule wie wir sind ja, da ist immer das ganze Team, alle hören das Gleiche, finde ich sehr sehr gut.“ (Interview P3)

Eine weitere Lehrperson (P1) schätzt den Einsatz externer Expertinnen und Experten als Steuerinstrument für die Schule und auch für die Umsetzung im Unterricht. Es besteht der Wunsch eher nach kontinuierlicher persönlicher Begleitung als herkömmliche punktuelle Fortbildungsveranstaltung.

„Ich bin überzeugt davon, dass sehr viel wichtig war. Wie gesagt, ich kann es im Detail nicht mehr sagen, was ich aus diesen Modulen habe, es ist absolut positiv besetzt und hat unsere Schule in einer gewissen Weise gesteuert. Ja es wird noch weitere Module gebe, der Prof. X war ja einmal bei der Umsetzung in den Klassen und hab überhaupt super gefunden, dass er reingeht in die Klassen. Das war die letzte Begegnung mit ihm, dass wir Unterricht gehalten haben und er in den Klassen war.“ (Interview P1)

Die Reflexion vorherrschender Lernkonzepte und des Unterrichts und ein intensiver Austausch der Lehrerinnen und Lehrer untereinander über ihr Unterrichten sollten für eine weitere Lehrperson (P2) ständig erfolgen.

„Ich denk, dass es wieder mal sehr wichtig war, wieder mal Denkanstöße zu geben wenn man sehr viele schon bekommen hat. Wenn man lange Lehrer ist ... weil das immer wieder verschüttet wird sag ... ich mal jetzt mal ... und ich find solche Kurse total wichtig ... sie einem wieder zeigen worauf man den Kontrapunkt irgendwo setzt in seiner Arbeit ... auch wenn man da irgendwo sehr viel rundherum wir überlegen

Tag der offenen Tür es gibt immer sehr viel rundherum zu organisieren und zu tun das man trotzdem auch viel Freude bekommt wenn man anders auf die Schüler zugeht auch dafür Denkanstöße zu kriegen und wieder . zu werden das find ich komplett super.“ (Interview P2)

Eine Schulleiterin/ ein Schulleiter (P4) unterstützt solche Fortbildungsmaßnahmen und sieht diese als eine Möglichkeit zur neuerlichen Motivation für das Team, die Verhaltensänderungen bewirkten.

„Bestimmt, ganz bestimmt! Weil wir brauchen solche Veranstaltungen um einen Bewusstseinsprozess in den Kollegen überhaupt immer wieder anzugehen. Oft versinkt man so im Schulalltag und dann hat man so eine Veranstaltung und dann sagt man ja natürlich, ja, da arbeite ich weiter oder da und da schaue ich jetzt, natürlich.“ (Interview P4)

Resümee:

Das Setting des Projektes wird somit als gelungen empfunden und der Wunsch nach Fortsetzung kommt deutlich zum Ausdruck. Wenn Fortbildungsveranstaltungen nachhaltig sein sollen, dann sollte den Lehrerinnen und Lehrern Zeit für Themenschwerpunkte im Sinne von SQA gegeben werden.

Als sehr positiv aufgenommen wird die wertschätzende Rückmeldung von Aktivitäten der Lehrerinnen und Lehrer am Schulstandort durch Außenstehende. Lehrerinnen und Lehrer benötigen als Motivation für ihre tägliche pädagogische Arbeit ein Feedback durch neutrale Begleiter.

Um ganzheitliche Begabungsförderung an den Schulstandorten durchzuführen, sind oftmals eine Haltungsänderung ("*Change of attitude*" nach Humer/ Huber/ Pokorny 2012), eine Reflexion des pädagogischen Handelns und neues Rollenverständnis bei Lehrerinnen und Lehrern notwendig. Damit dies auch stattfindet, ist durch die Schulleitung (Leadership) ein entsprechendes Klima zu schaffen.

6. Zusammenfassung

Die sich rasant verändernden gesellschaftlichen Prozesse stellen für das österreichische Schulsystem eine große Herausforderung dar.

Eine politische Reaktion auf die gegenwärtige sozialpolitische Situation ist die Einführung der Neuen Mittelschule als Regelschule. Sowohl in den Interviews der Pädagoginnen und Pädagogen als auch in den Berichten der Schülerinnen und Schüler kommt deutlich zum Ausdruck, dass in den evaluierten Neuen Mittelschulen die „Schulroutine“ aufgebrochen ist und innovative Prozesse im Gang sind.

Für die Schulleitung stehen die Förderung von Kommunikation und das Schaffen von kooperativen Teamstrukturen im Vordergrund. Die Pädagoginnen und Pädagogen erleben derzeit einen Veränderungsprozess und versuchen in Form von Teamarbeit und innovativen Unterrichtsmethoden eine begabungsfördernde und ergebnisorientierte Schulkultur reflektierend zu realisieren. Die Schülerinnen und Schüler schätzen neben den Sozialkontakten die Förderung der individuellen Begabungen im schulischen Kontext.

Um diese vielversprechenden Bedingungen auch in Zukunft weiterentwickeln zu können, bedarf es neben des Engagements der Pädagoginnen und Pädagogen der Schaffung struktureller Maßnahmen von schulpolitischer Seite, die Teamarbeit, innovative Lehr- und Lernformen, Akzeptanz der Heterogenität und Reflexion der beruflichen Tätigkeit mittels speziell an den Schulschwerpunkten orientierten Fortbildungsveranstaltungen ermöglichen.

7. Literatur

ALTRICHTER H., et al. (2011): *Schulentwicklung und Schulprofilierung*. Wiesbaden: VS Verlag

BMUKK (2009): *Grundsatzterlass zur Begabtenförderung*.
http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_16.xml (22.09.2013)

BÜELER, Xaver et al. (2005): *Schulen mit Profil*. Innsbruck u.a: StudienVerlag

DIE HATTIE-STUDIE (2012): *Forschungsbilanz und Handlungsperspektiven*. Hintergrundartikel von Ulrich Steffens und Dieter Höfer zur Studie von John Hattie („Visible Learning“, 2009) Mit freundlicher Genehmigung des Instituts für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden für das bmukk (Sektion I)
http://www.sga.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf
(12.19.2013)

FRAUNDORFER, Andrea: *Innovative Learning Environments*. In: SCHRITTESSER, Ilse et.al (2012). *Innovative Learning Environments*. Wien: Facultas Verlag

HUMER, R.; HUBER, W.; POKORNY, B. (2012): *Signale von Begabungspotenzialen*. In: Vom Konstrukt zum Potenzial. Perspektivenwechsel in der Begabungsforschung. Endbericht für den Forschungsbericht für das bmukk. Wien: bmukk

GÖHLICH, M., ZIRFAS, J. (2007): *Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer

LAMNEK, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung* (4. Auflage). Basel: Beltz Verlag

MCMAHON-ROTHAUER, Angelika: *Neue Mittelschule - Einblicke in Anspruch und Wirklichkeit*. In: *Erziehung & Unterricht*, Heft 9-10/2012, S 897 - 901. Wien: öbv

MAYRING, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Auflage). Weinheim u.a.: Beltz

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

PUNDT, A.; SCHYNS, B. (2005): *Führung im Ideenmanagement*. Der Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und dem individuellen Engagement im Ideenmanagement. *Zeitschrift für Personalpsychologie* 4. S.55 – 65

ROSENBUSCH, H. S. (2005): *Organisationspädagogik der Schule*. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. Luchterhand/München/Neuwied: Wolters Kluwer

Schlüsselkompetenzen

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (19.09.2013)

SCHMID Günter (2013): *Begabungsförderung als Katalysator für Schulentwicklung*. In: PINZ Andrea (Hrsg.): *Begabungen entfalten - Persönlichkeit(en) bilden*. Wien: TIBI

SCHRITTESSER I., et al. (2012): *Innovative Learning Environments*. Wien: Facultas Verlag

SENGE, P. M. (2011): *Die fünfte Disziplin*. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

Teamteaching

[http://www.uni-](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/team_kurzbeschreibung.html)

[koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/team_kurzbeschreibung.html](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/team_kurzbeschreibung.html))

(19.09.2013)

WEINERT, F. (1997): *Notwendige Methodenvielfalt*. Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In: Friedrich Jahresheft. Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbstständigkeit. S.50-52. Velber: Friedrich Verlag.

WILDBERGER, A. (2013): *Leadership*. Beitrag zum Endbericht für das bmukk und Vortrag für den Zwischenbericht vor Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des SSR. Wien: KPH

Fotosplitter

Zuhören und Austausch



Input und Diskussion



Reflexion und Zusammenfassung



Nahtstelle



Kommunikation und Pausengespräche



Präsentation Best Practice

