



Lifelong
Learning Programme

Schulwege
Begabungen entwickeln



Schulwege.

**Entwicklung und Förderung von Begabung(en), Persönlichkeitsbildung und
Professionalisierung in Schulen der pluralen Wissensgesellschaft**

Wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. Gabriele Weigand – in Zusammenarbeit mit Dr. Kenneth Horvath und Dr. Corinna Maulbetsch

Weitere Mitarbeiter/innen in der wissenschaftlichen Begleitung:

Dr. Martina Möller (Wissenschaftliche Mitarbeiterin)

Larissa Widmann (Promovendin)

Studierende im Masterstudium:

Ann-Kathrin Beck

Janina Friedl

Vivien Heilig



Kurzzusammenfassung der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts

Die wissenschaftliche Begleitung war vom Zeitpunkt der Planung des Projekts bis zu dessen Abschluss in das Projekt involviert.

Sie hat sich auf die wissenschaftliche Bestandserhebung und Begleitung der zwei beteiligten Schulen in Bezug auf die Schwerpunkte des Projekts konzentriert. In den zwei Projektjahren wurden die Voraussetzungen und Erfolgskriterien der pädagogischen Konzepte der (Hoch-) Begabungsförderung untersucht. Dies erfolgte unter Berücksichtigung des sozio-kulturellen Umfelds der pädagogischen Einrichtung und der sozialen Gesamtsituation der Schülerklientel (z.B. Herkunft und sozialer Status, Wohnort, ehrenamtlich-kirchlich-politisches Engagement, Dialektsprecher, Scheidungskinder...). Beide Aspekte gelten nach Stand der empirischen Forschung als mitentscheidend für die Wirkung pädagogischer Konzepte und für den schulischen Erfolg.

Methodisch hat sich die Begleitung konzentriert auf:

1. teilnehmende Beobachtungen innerhalb und außerhalb des Unterrichts,
2. Interviews mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen,
3. je eine Umfrage zum soziokulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie ausgewählten pädagogischen Schwerpunkten an den beiden Schulen.

Im Folgenden werden zunächst einige generelle Überlegungen, die sich aus der wissenschaftlichen Begleitung insgesamt ergeben haben, dargestellt (1). Dabei werden an entsprechenden Stellen die Stimmen der Beteiligten aus den Interviews wie auch aus der teilnehmenden Beobachtung eingefügt. Daraus hervorgehend werden exemplarisch Erfahrungen aus dem Projekt beschrieben sowie Konsequenzen für Schulentwicklungsprozesse gezogen (2). Anschließend werden einige Ergebnisse aus der Befragung dargestellt, die sowohl bildungspolitische, aber auch (schul-)pädagogische Konsequenzen für die Begabungs- und Begabtenförderung haben können (3). Zum Abschluss erfolgt ein kurzes Fazit (4).



1 Einführende Gedanken und kommentierende Überlegungen

1.1 Planung und Entscheidung für drei Schwerpunkte

Beim gemeinsamen Planungstreffen im Hinblick auf die Beantragung des Projekts im Dezember 2011 konnten sich die Beteiligten der beiden Projektpartner, das Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch-Gmünd (LGH) und die Sir-Karl-Popper-Schule im Wiedner Gymnasium in Wien (SKP), relativ schnell auf die drei folgenden Schwerpunkte für die Bearbeitung im Projektverlauf einigen:

- Weiterentwicklung der Unterrichts- und Schulkultur (a)
- Kontinuierliche Professionalisierung der Lehrpersonen (a)
- Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler (c)

Absicht und Ziel waren es, diese drei Bereiche in gemeinsamer Fokussierung und Bearbeitung zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

1.2 Schulprofil und pädagogische Ziele

Alle drei Bereiche gehören seit längerer Zeit zum ausgewiesenen Schulprofil der beiden Schulen, auch wenn diese von teilweise unterschiedlichen pädagogischen Prämissen ausgehen und sich dabei jeweils recht unterschiedliche Ausprägungen im schulischen Alltag ergeben. Sie zeigen sich beispielsweise im Umgang mit Zeit und Raum in Unterricht und Schule, aber auch im Umgang miteinander oder in den Beziehungen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrpersonen untereinander, in der Art und Weise der Unterrichtsgestaltung, aber auch in den jeweils etablierten pädagogischen Konzepten.

Beispiele für konkrete Felder innerhalb der drei Bereiche sind:

- Spezifische Lehr- Lernformen, z. B. autonomes Lernen, Grouping, Individualisierung und Personalisierung
- strukturelle Formen und Angebote
z. B. Modulsystem und Lern-Labs in der SKP, Addita und Schienensystem im LGH, Enrichment, Wettbewerbe, (internationale) Projekte, Frühstudium in beiden Schulen
- Mentoring im LGH und Coaching (KoSo) in der SKP-Schule



- Feedback-Kultur, Job-Shadowing, Unterrichtsbeobachtungen, Critical friends (auch auf Schulleiterebene) – in unterschiedlicher Form im LGH und in der SKP-Schule.

Bei aller Gemeinsamkeit in Bezug auf die diagnostisch festgestellte Hochbegabung bestehen Unterschiede in der Schülerschaft der beiden Schulen. Dies beginnt mit dem Eintrittsalter bzw. der Jahrgangsstufe: Das LGH startet mit der 7. Klasse und ist mit einem Internat verbunden, so dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler von auswärts kommt und während der Woche gemeinsam auf dem Schulgelände (Campus) lebt. Die SKP-Schule beginnt ab der 9. Klasse (in Österreich 5. Jahrgangsstufe) ohne angeschlossenes Internat, so dass die Schülerinnen und Schüler zum einen nur die höheren Jahrgänge umfassen und zum anderen nur während der Unterrichtszeiten in der Schule sind.

Die SKP-Schule hat in diesem Jahr ihr 15-jähriges Jubiläum feiern dürfen, das LGH wurde 10 Jahre alt. Beide Schulen legen großen Wert darauf, ihre Pädagogik und ihr Schulprofil in einem stetigen gemeinsamen Dialog zwischen Lehrpersonen, Schulleitung, Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern weiterzuentwickeln. Ziel ist es, die Potenzialentfaltung der Schülerinnen und Schüler optimal zu unterstützen und ihnen Hoch- und Höchstleistungen zu ermöglichen. Dabei liegt die Betonung im inneren Diskurs der Schulen nicht auf einer messbaren (Hoch-/Höchst-)Leistung allein. Diese wird staatlicherseits in beiden Ländern – und teilweise auch von den Eltern – explizit eingefordert, was die Schulen, ihre Leitungen und die Lehrpersonen durchaus unter einen gewissen Erfolgsdruck setzt, auch wenn dieser eher implizit zum Ausdruck kommt. Bei aller Anforderung an manifestierbare Leistungen ist das ausgesprochene zentrale pädagogische Ziel beider Schulen jedoch die Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Schwerpunkt c). An diesem Ziel werden die pädagogischen Grundsätze, Formen und Maßnahmen, die Art und Weise des Unterrichtens sowie die gesamte Schulkultur ausgerichtet.

2 Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus dem Projekt (eine Auswahl)

Um das abschließende Ergebnis des Projekts vorwegzunehmen: Aufgrund dieses zentralen gemeinsamen pädagogischen Ziels der Persönlichkeitsbildung beider Schulen und aufgrund des in beiden Schulen akzeptierten und handlungsleitenden Prinzips einer personorientierten Pädagogik lassen sich - trotz der Unterschiedlichkeit der beiden Schulen sowohl in pädagogischen Grundsatz- und Einzelfragen wie in schulstruktureller Hinsicht – einige Schlussfolgerungen ziehen, die sowohl der (Hoch-)Begabtenförderung als auch der



Begabungs- und Begabtenförderung in Regelschulen zu Gute kommen können. Zentrale Aspekte werden im Folgenden exemplarisch ausgeführt.

2.1 Die besondere Kultur des Austausches

Ein erster zentraler Aspekt ist die Kultur des Austausches der beteiligten Projektpartner. Allein die Offenheit des Dialogs, die selbst bei Meinungsverschiedenheiten und unterschiedlichen Auffassungen den Umgang miteinander im Projekt geprägt hat, ist bemerkenswert. Ausschlaggebend war ein ureigenes Interesse an den Konzepten und Praktiken des anderen. Ein direktes Feedback, ein professionelles sich Reflektieren und Spiegeln in der Auseinandersetzung mit dem Projektpartner – immer mit dem Ziel der Optimierung der eigenen Bereiche und des eigenen Lehrerhandelns (vgl. Schwerpunkt b), hat die Kommunikation und die Weiterentwicklung der Konzepte im Rahmen der Schwerpunkte im Projektverlauf geprägt. Gleichzeitig zeigen sich darin wesentliche Faktoren, die zu einer Professionalisierung über die berufliche Lebenszeit gehören: Bereitschaft und Kompetenzen zu Innovation und Reflexion, Infragestellung eigener Konzepte, Teambildung, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, usw. (vgl. Bohl et al. 2010; Helmke 2012; Schratz 2011; Schratz/Schrittesser 2011).

2.2 Ähnlichkeiten und Differenzen

Aufgrund der zumindest vordergründig recht ähnlichen Profilschwerpunkte der beiden Schulen – Begabungsförderung und damit zusammenhängende begabungsfördernde Unterrichts- und Schulkultur; kontinuierliche Weiterprofessionalisierung der Lehrpersonen; begabungsfördernde Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler – hätte man eine gemeinsame Sprache, ähnliche Ausgangsbedingungen und Zielvorstellungen für den Projektprozess erwarten können. Und offenbar hatten das auch die Beteiligten so gesehen. Denn wie anders ließe es sich erklären, dass es immer wieder zu Irritationen von beiden Seiten kam. Unterrichtshospitationen an der SKP sind und bleiben, wie bei gegenseitigen Schulbesuchen und deren Begleitung durch die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eindrücklich wahrgenommen wurde, etwas grundlegend anderes als die Art und Weise der Unterrichtsrückmeldung im LGH (vgl. Schwerpunkt a).



Dazu zwei Stimmen¹:

„Mir ist dann im Nachhinein aufgefallen, dass es im Plenum heute Nachmittag keinerlei Statements/Rückmeldungen zu den Unterrichtsbesuchen gab. Das wäre für ein weiteres Treffen glaube ich sehr wichtig.“ (tB²)

„Ich habe mich mit Friederike über den Beobachtungsbogen unterhalten und ich bitte dich, dass wir uns diesen nochmals genau anschauen: die Sache mit der Bewertung von Schülern und Lehrern durch Ziffern finde ich "kontraproduktiv" zur Feedbackkultur und Reflexion - in Beratungskontexten wird strikt zwischen Beratung und Bewertung getrennt.“ (tB).

Entscheidend ist dabei nicht primär die Frage, was davon als (vermeintlich) besser oder schlechter eingeschätzt wird. Vielmehr geht es darum, dass auffallende Aspekte und Unterschiede angesprochen und diskutiert sowie gegebenenfalls Veränderungsprozesse angestoßen werden – sofern die vorgetragenen Argumente pädagogisch überzeugen.

Die Schülerinnen und Schüler, so hat es den Anschein in der teilnehmenden Beobachtung, haben wesentlich größere Freiräume in der SKP-Schule sowohl in Bezug auf die Anwesenheit als auch in Bezug auf die Selbstgestaltung ihrer Lernzeiten; die Unterrichtskultur erscheint ziemlich different in den beiden Schulen. Diese Differenzen werden wahrgenommen und geben Anstoß, im „Spiegel des Anderen“ (Julia Kristeva) sich über die eigene Unterrichts- und Schulkultur bewusster zu werden und sich kritisch-konstruktiv damit auseinanderzusetzen.

2.2.1 Die Pädagogische Konzeption „Gemeinsames Leben und Lernen“ am LHG

Das LHG verfolgt mit diesem ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsansatz eine Erziehung zur Verantwortung für sich selbst und andere. Das Internat wird als *Campus* bezeichnet, es handelt sich um einen Bereich mit einer großen Freifläche in der Mitte, die von Gebäuden (Verwaltung, Schul-, Sportgebäude, Mensa, Theater/Veranstaltungsraum etc.) umgeben ist und einerseits Schutz und Sicherheit bietet, andererseits aber dennoch offen nach außen ist. Der Eintritt zu den Gebäuden ist deshalb mit Chip-Karten geregelt, um auch die Sicherheit der Schüler/innen zu gewährleisten. Gleichzeitig mutet das Gelände wie ein Forum (siehe 2.1.3)

¹ Die Namen sind entweder neutralisiert (wie bei tB, siehe Anm. 2) oder geändert

² tB = teilnehmende(r) Beobachter(in)



an, ein demokratischer Marktplatz der Begegnung und des Austausches von Schüler/innen, Lehrpersonen, weiterem Personal und den Gästen, zu denen auch die Eltern immer wieder gehören.

Für das Campusleben und das gesamte pädagogische Konzept des LGH ist das „Mentoren-Modell“ eine tragende Säule. Mit und durch dieses Modell wird einerseits individuelles Fordern und Fördern (vgl. Bohl et al. 2014; Kunze/Solzbacher 2008) gewährleistet und begleitet und andererseits wird eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung unterstützt (Weigand 2011).

Durch die Verbindung von Leben und Lernen, Internat und Schule kommt den Lehrerinnen und Lehrern auch ein hohes Maß an pädagogischer Verantwortung zu, die sich auch in der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen niederschlägt.

Nicht zuletzt hat dies auch Auswirkungen auf die Unterrichtskultur. Ein Beispiel: Bei einem Schulbesuch am 27.-29.11.2012 wurde das Fördermodul „Lernen durch Lehren“ (LdL) am Beispiel des Moduls „LdL- Auf den Spuren der europäischen Kultur: antikes Griechenland und Rom“ durch zwei Lehrpersonen vorgestellt. Die Art und Weise der Aufbereitung und Gestaltung dieses Moduls (klare Unterrichtsplanung, Durchführung und Evaluation) hat den BeobachterInnen die spezifische pädagogische Grundhaltung verdeutlicht, bezogen auf den Bereich der Betreuung und engen Begleitung von Bildungsprozessen, aber auch bezogen auf die Einübung von Freiheit und Verantwortung durch die Schüler/innen.

2.2.2 Der Grundsatz „Personalisierung des Lernprozesses“ an der SKP

Die SKP ermöglicht mit überwiegend lernerzentrierten Arbeitsphasen in Gruppen oder im Selbststudium die größtmögliche Autonomie der Lernenden. Das autonome Lernen der einzelnen Schüler zeigt sich sehr deutlich auch in der Organisation des schulischen Ablaufs. In teilnehmenden Beobachtungen wurde deutlich, dass die Lehrpersonen ein sehr großes Maß an Vertrauen in die Schülerinnen und Schüler und deren Begabungen haben. Dies zeigte sich im Unterrichtsgeschehen beispielsweise in zurückhaltenden Äußerungen wie „So wie ich das verstanden habe...“ oder „Ich glaube, das geht so und so“. Die Flexibilität des Lehrerverhaltens hinsichtlich des Verlaufs von Lehr- und Lernprozessen ist demzufolge sehr stark ausgeprägt: „Flexibilität ist unser zweiter Vorname“, so die Äußerung einer Lehrperson während einer Unterrichtshospitation. Diese Flexibilität wird andererseits auch von den Schülerinnen und Schülern gefordert: „Hier weiß man nie so genau, was passiert“, so die Äußerung eines Schülers.



Lernen wird hier konsequent als autopoietischer, selbst verantworteter und eigenwilliger Prozess verstanden, was in den Lehr-Lernsettings zum Ausdruck kommt. Im Hinblick auf das Thema „Leistung“ wird dies von den Schülern mitunter auch als Widerspruch erlebt, denn das große Vertrauen in die Schüler einerseits kann als Erwartungshaltung interpretiert werden, welche die Schüler wiederum unter einen bestimmten Leistungsdruck setzt: „Wir haben so viel Stress, dafür bleibt keine Zeit“, so eine exemplarische Äußerung eines Schülers zu einer teilnehmenden Beobachterin.

Ein passendes Maß an Freiheit und Selbstverantwortung in Erziehungs- und Bildungsprozessen auszuloten, so zeigen diese exemplarischen Ausschnitte beider Schulen, wird gerade im Bereich der Begabungs- und Begabtenpädagogik als besondere Herausforderung wahrgenommen.

2.2.3 „Schulforum“

Im LHG bietet sich das gesamte Gelände in der Mitte umgebender Gebäude als Forum an, das wie der antike Marktplatz als Begegnungsstätte und Raum der demokratischen Kultur und Partizipation verstanden werden kann und immer wieder auch bewusst so genutzt wird. Dieser Raum ist ein Symbol und gleichzeitig die Realität eines demokratischen und partizipativen Grundverständnisses dieser Schule. Dabei ist Demokratie einerseits im politischen Sinn einer Mitgestaltung und Mitverantwortung der schulischen Gesellschaft durch alle ihre Mitglieder zu verstehen. Darüber hinaus handelt es sich in einem weiteren Sinn darum, ähnlich wie im Verständnis des bedeutenden amerikanischen Bildungsphilosophen John Dewey (1993), den Begabungen und Potenzialen aller SchülerInnen zur Realisierung zu verhelfen. Übrigens nicht nur die Begabungen der Schüler, sondern auch der Erwachsenen, die in dieser Schule wirken, sind im Fokus. Dewey hat von der Schule als einer *embryonic society* gesprochen, von einer Gesellschaft im embryonalen Zustand, aus der die Gesamtgesellschaft in einem fortlaufenden Prozess hervorgeht und sich ständig weiterentwickelt.

So gibt es neben dem offen sichtlichen Forum zahlreiche institutionalisierte Formen der Partizipation der SchülerInnen am Schul- und Unterrichtsgeschehen. So zum Beispiel den Schülerrat, den LGH-Rat und die SMV.

In der SKP-Schule spielt das Schulforum ebenfalls eine höchst bedeutsame Rolle. Es handelt sich um eine Einrichtung regelmäßig stattfindender, informell beratender Foren mit möglichst offener Tagesordnung, in denen sich alle Schulpartner (Schüler, Eltern, Lehrer,



Schulleitung) frei von hierarchischen Zwängen zu jedem die Schule betreffenden Thema einbringen können, ein unverzichtbarer Bestandteil einer offenen, demokratischen Schulkultur.

Als für die SchülerInnen besonders »sichtbares« Instrument der Partizipation ist das Schulforum im übertragenen wie direkten Sinn geeignet, bei ihnen das Bewusstsein der Eigenverantwortlichkeit an der Gestaltung »ihrer« Schule zu schärfen, und leistet damit einen wertvollen Beitrag zu deren Identifikation mit der Schule (»corporate identity«).

2. 3 Schulentwicklungsprozess und Personorientierung als pädagogische Grundlegung

Begabungsförderung ist Schulentwicklung. Eigentlich eine Selbstverständlichkeit. Wenn die Entwicklung der Begabungen der einzelnen Schüler/innen oder Lernenden wirklich im Fokus der schulischen Zielsetzung liegt, dann hat das notwendigerweise Auswirkungen auf die Gestaltung der Schulen. Dass dabei die Summe der Absichten der einzelnen Lehrpersonen in einer Schule, die Begabungen im und durch Unterricht zu fördern, allein noch kein gemeinsames schulisches Handeln, also eine Schulentwicklung im Sinne der Begabungsförderung ausmacht, erweist sich an beiden Schulen. Beide Schulen vermögen ebenfalls zu zeigen, dass es für eine Schulentwicklung mit dieser Zielsetzung noch anderer Parameter und Bedingungen bedarf.

Die Schulentwicklung, die seit ca. 20 Jahren in der Theorie wie in der Schulpraxis an Bedeutung und Dynamik gewonnen hat, umfasst nach Rolff die Trias „Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ (Rolff 2010, S. 29). Diese Aktivitätsfelder der Schule stehen in einer inneren Kohärenz zueinander und bilden ein komplexes System gegenseitiger Beeinflussung. Allerdings muss auch festgehalten werden, dass diese Trias keine explizite Ausrichtung auf bestimmte pädagogische oder personale Ziele oder Werte beinhaltet. LHG und SKP stellen sich dagegen sehr bewusst die Frage, wer oder was die Orientierung oder das Gütekriterium für eine wie auch immer geartete Entwicklung ihrer Schulen ausmacht. Dabei ist es nicht allein die Erfüllung externer Erwartungen (z. B. das Erreichen von Qualitätsstandards oder hoher Leistungen) oder in der Personalentwicklung die partielle Verbesserung von Kompetenzen der Lehrpersonen in bestimmten Bereichen. Auch sind es nicht nur spezifische Probleme etwa im Verhalten von Schüler/innen, wie sie jede Schule kennt, die sie zu einer Veränderung drängen. Die Entwicklung der beiden Schulen dreht sich nicht nur um einzelne Aspekte und Problemfelder, sondern ist im Wesentlichen an der Frage der bestmöglichen Förderung der Lernenden ausgerichtet.

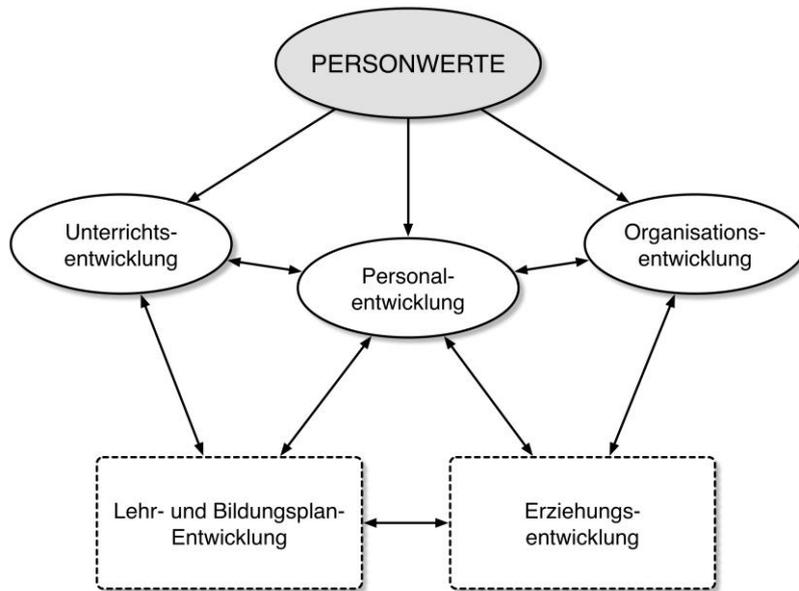


Abb. Modell von Schulentwicklung – angereichert und grundgelegt durch eine pädagogische Ausrichtung auf gemeinsame schulische Werte

Auf einer fiktiven Skala zwischen Distanz und Offenheit, Betreuung/Kontrolle und Vertrauen, Freiheit und Verantwortung (abgeben bzw. überlassen) gibt es eine große Bandbreite, in der sich eine Schule, jede einzelne Lehrperson, ein Kollegium, die Schülerinnen und Schüler verorten können.

Die Personorientierung beider Schulen hat es ermöglicht, so zeigt sich, das Projekt sowohl auf der institutionellen Ebene der beiden Schulen und der Schulleitungen, auf der persönlichen Ebene der beteiligten Kolleginnen und Kollegen, der Schülerinnen und Schüler, als auch auf fachlich-professioneller Ebene für beide Seiten zu einem persönlich zufriedenstellenden als auch fachlich produktiven Ergebnis zu führen. Schulentwicklung erfährt in den beiden Schulen über die oben genannte Trias hinaus eine Werteorientierung und eine pädagogische Ausrichtung. Beide sind eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass den beiden Schulen je für sich wie auch – bei allen Differenzen – im gemeinsamen Dialog eine kontinuierliche konstruktive Weiterentwicklung auf schulischer wie auf professioneller Ebene gelingt, die letztlich der optimalen Förderung der Begabungen und Unterstützung der Bildungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler zu Gute kommt.

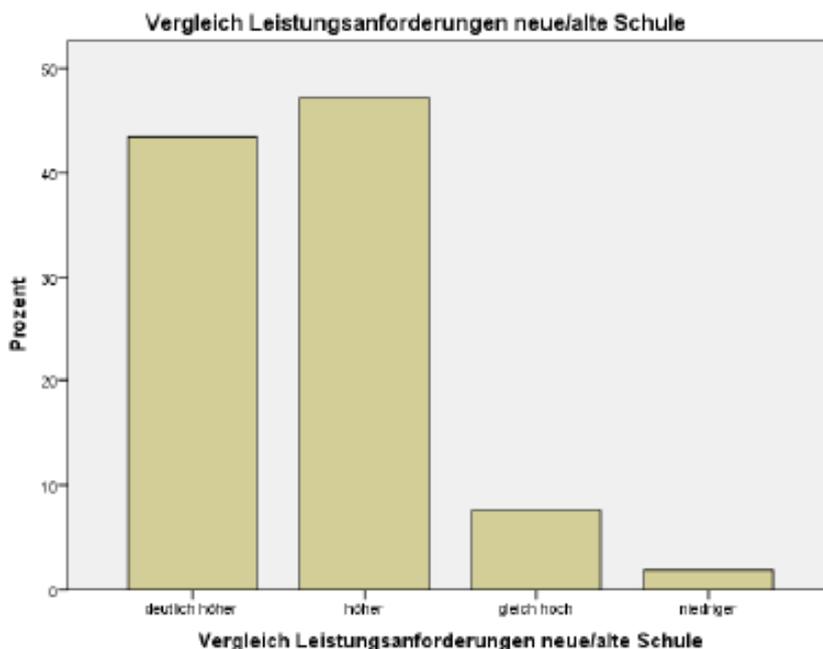


3 Ergebnisse aus der Befragung

Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse der Befragung im LGH und in der SKP-Schule kurz dargestellt. Dabei sind die Tabellen so gestaltet, dass sie die Ergebnisse der jeweiligen Fragen bzw. Themen unmittelbar widerspiegeln.

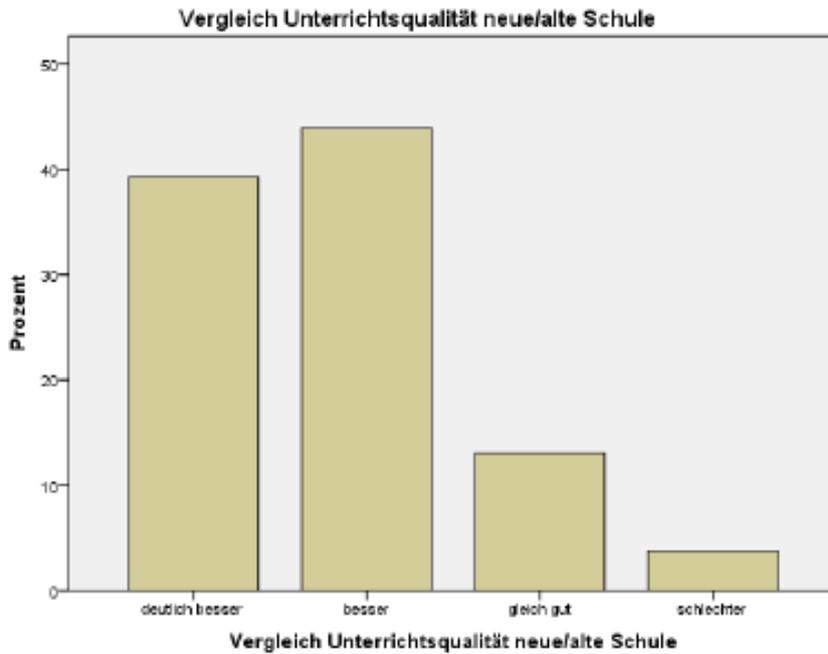
3.1. Leistungsanforderungen im Vergleich zur vorhergehenden Schule (LGH)

Im Vergleich zu den Schulen, an denen die SchülerInnen davor waren, wird der Unterricht am LGH eindeutig als herausfordernder und damit als besser bewertet. Das Problem der Langeweile und Unterforderung, das Schülerinnen und Schüler in der vorhergehenden Schule immer wieder erleben und das sie vielfach zutiefst belastet (vgl. Hoyer/ Haubl/ Weigand 2014), ist dadurch aufgehoben.

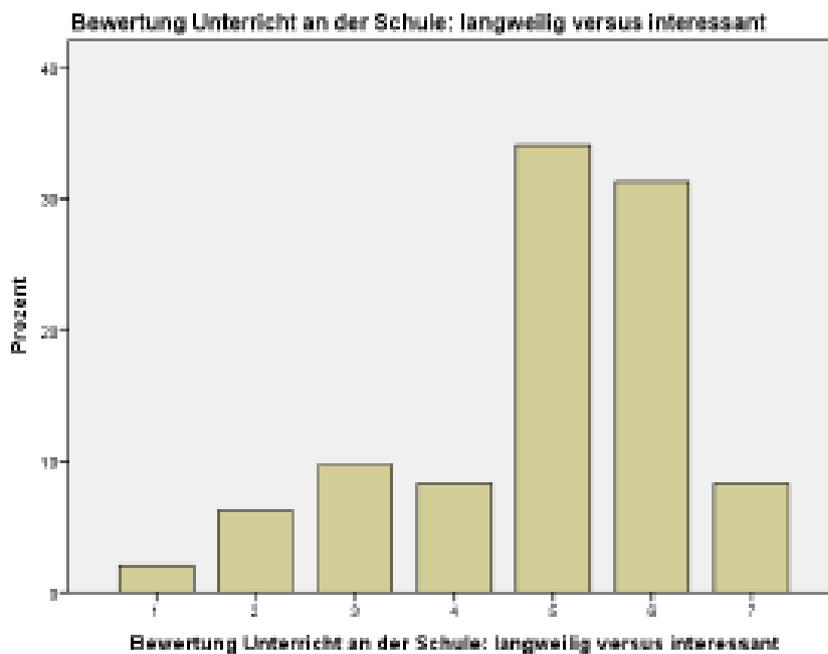


3.2.1 Unterrichtsqualität im Vergleich zur vorhergehenden Schule

Auch die Unterrichtsqualität wird im LGH überwiegend als „deutlich besser“ bzw. „besser“ bewertet.

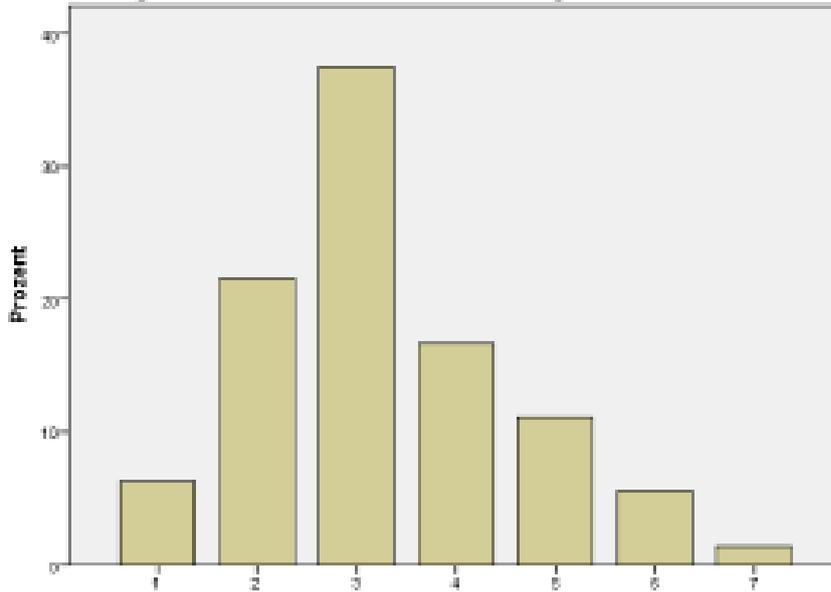


Dies zeigt sich auch in den folgenden Grafiken. Im Schnitt wird der Unterricht als interessant, abwechslungsreich und innovativ bewertet. Auf einer Skala von „langweilig bis interessant“, „abwechslungsreich gegenüber monoton“ sowie „altmodisch versus innovativ“ liegen die Bewertungen deutlich im oberen Drittel – durchaus auch als eine positive Rückmeldung an die Lehrpersonen zu bewerten.



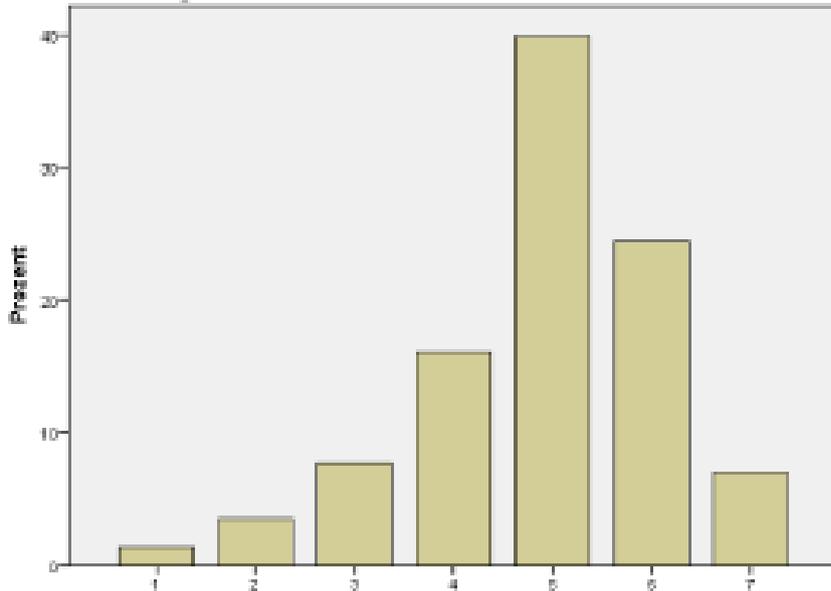


Bewertung Unterricht an der Schule: abwechslungsreich versus monoton



Bewertung Unterricht an der Schule: abwechslungsreich versus monoton

Bewertung Unterricht an der Schule: altmodisch versus innovativ



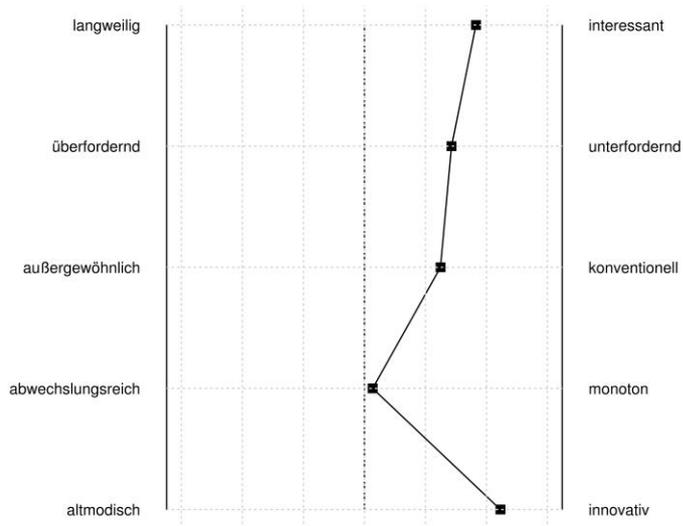
Bewertung Unterricht an der Schule: altmodisch versus innovativ

3.2.2 Unterrichtsqualität im Vergleich LGH (= De) und SKP (= AT)

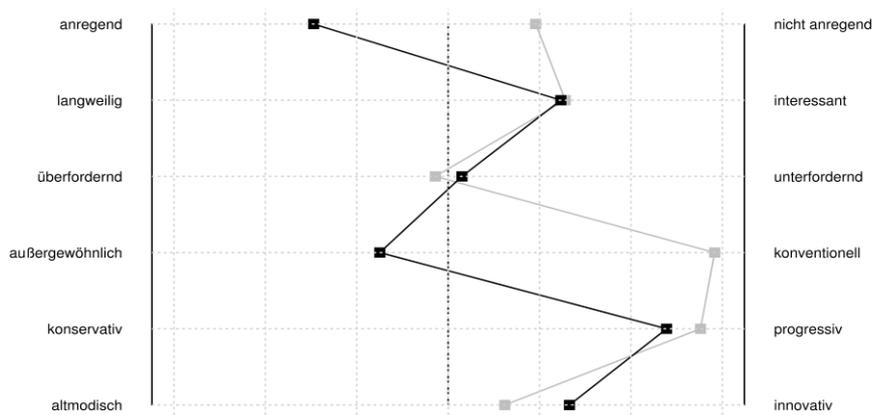


Im Folgenden geben einige vergleichende Folien der beiden Schulen wider, wie der Unterricht im LGH und in der SKP-Schule von den Schülerinnen und Schülern beurteilt wird. Auch hier zeigt sich für beide Schulen durchweg die Tendenz zu einer positiven Einschätzung.

Beurteilung Unterricht (DE)



Beurteilung Unterricht (AT)



grau: Regelschule, schwarz: HB-Schule

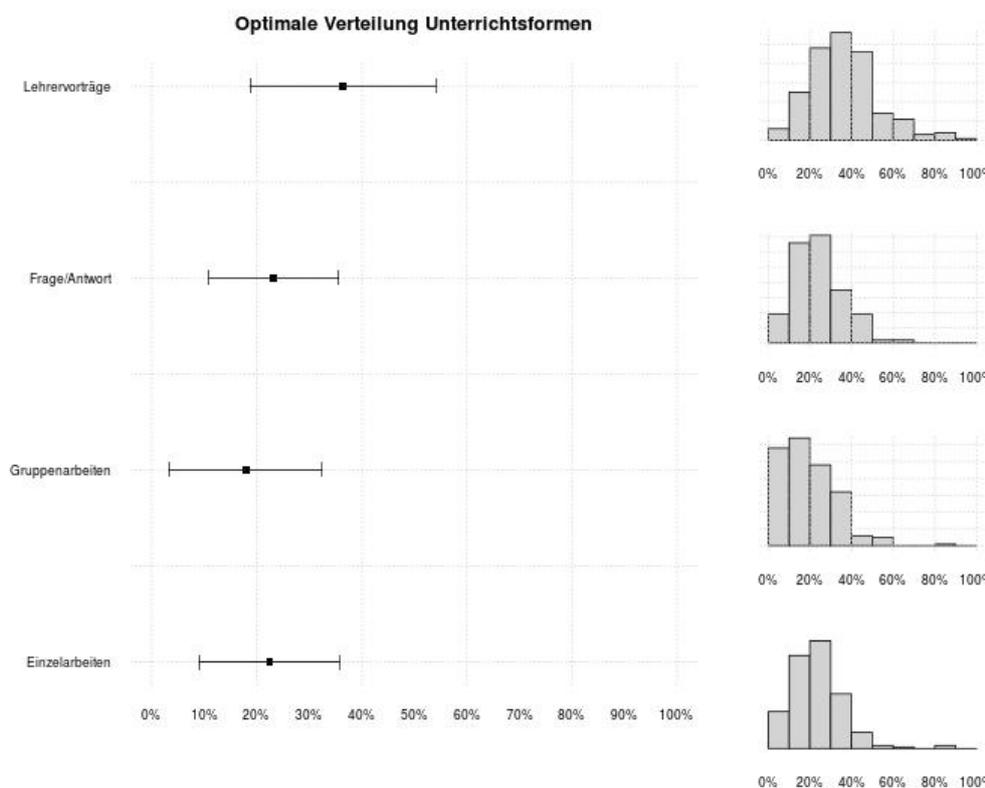


In Wien konnte aufgrund der Integration der SKP-Schule im Wiedner Gymnasium beide Teile der Schule untersucht werden. Zur Erläuterung: Regelschule = Wiedner Gymnasium; HB-Schule = SKP-Schule.

3.3 Optimale Verteilung der Unterrichtsformen (LGH)

Angesichts der verbreiteten Diskussion in Bezug auf die „richtigen“ Formen und Methoden des Lehren und Lernens sowie insbesondere vor dem Hintergrund der Betonung des individuellen und kooperativen Lernens erscheinen die folgenden Ergebnisse sehr interessant.

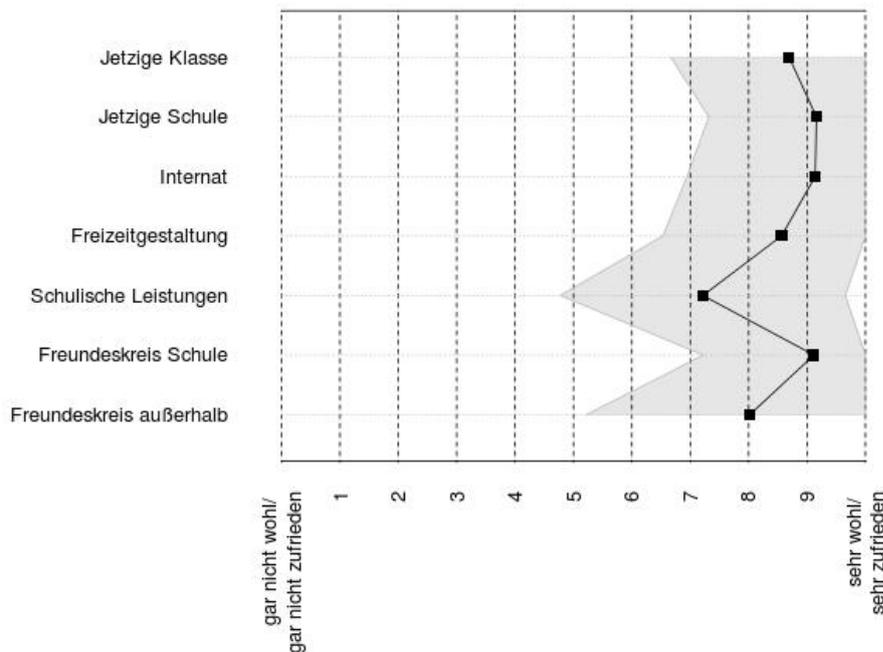
Bei der Einschätzung der Unterrichtsformen zeigt sich eine deutliche Tendenz hin zur Favorisierung des Lehrervortrags gegenüber einem Fragen entwickelnden Unterricht sowie gegenüber Gruppenarbeiten, aber auch gegenüber individuellem Arbeiten. Hier müsste vertieft analysiert werden, was die SchülerInnen unter individuellen Arbeitsformen verstehen und weshalb sie überwiegend den Lehrervortrag favorisieren.





3.4 Wohlfühlen und Zufriedenheit (LGH)

Die Fragen zum Wohlfühl und zur Zufriedenheit in der neuen Schule liegen sämtlich im oberen Bereich:

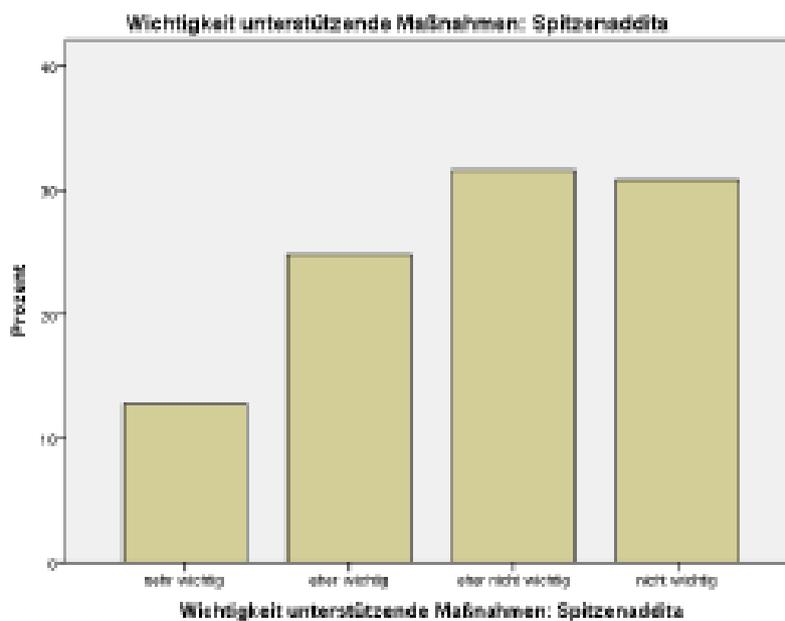
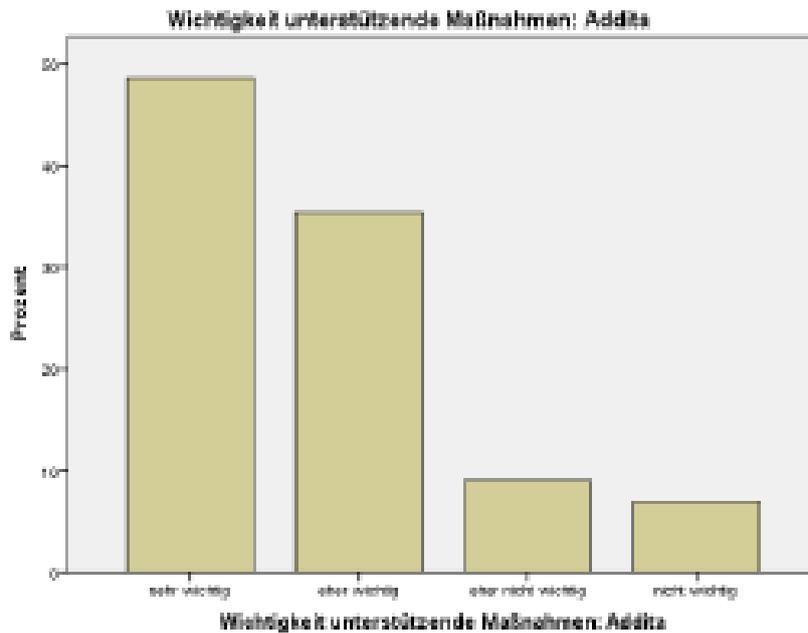


3.5 Unterstützende Maßnahmen: (Spitzen-)Addita – Mentoring und Schülerpaten – individuelle Unterstützungsformen (LGH)

Die einzelnen unterstützenden Extra-Maßnahmen werden sehr unterschiedlich eingeschätzt, wie die folgenden Darstellungen zeigen.

3.5.1 (Spitzen-)Addita

Erwartungsgemäß und vergleichbar mit dem derzeit vorliegenden empirischen Forschungsstand sind einem Großteil der Schülerinnen und Schülern das Enrichment, also die Addita, die im LGH einen Schwerpunkt im pädagogischen Programm ausmachen, sehr wichtig bis wichtig. Dagegen wird allerdings den Spitzenaddita nach der Umfrage weniger Bedeutung zugemessen.

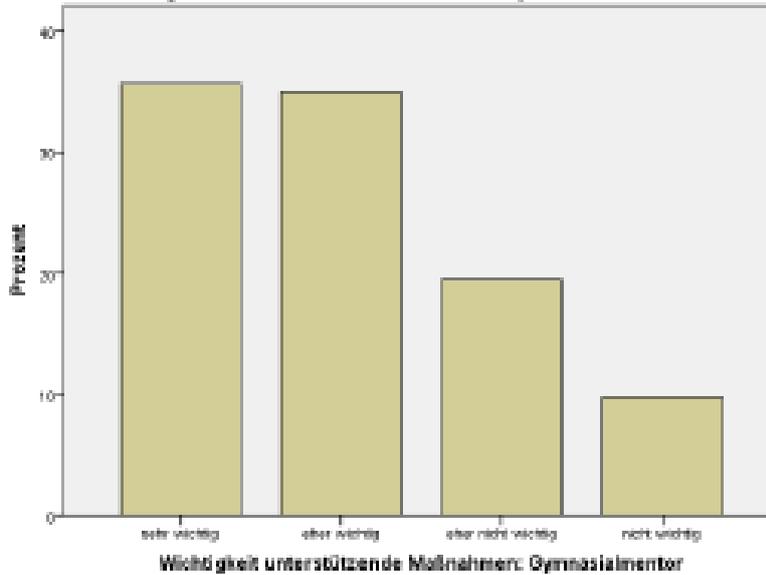


3.5.2 Mentoring

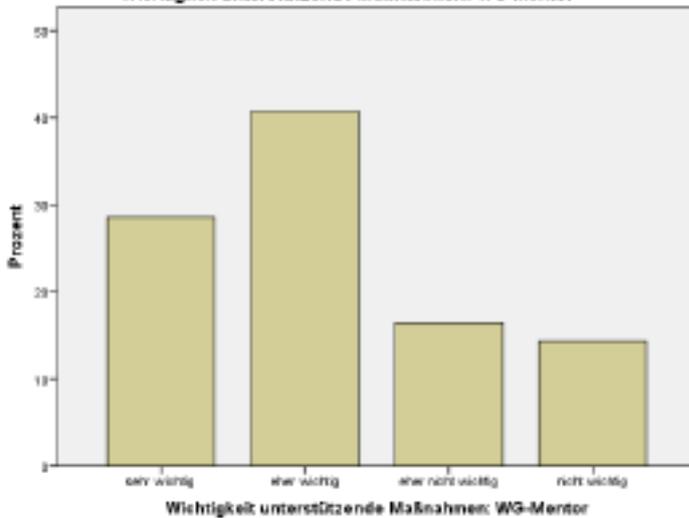
Im Bereich des Mentorings wird dem Gymnasialmentor von der Mehrheit der SchülerInnen eine sehr wichtige bis wichtige Rolle zugesprochen. Auch der oder die WG-Mentor/in hat eine relativ hohe Bedeutung für viele SchülerInnen. Dagegen werden die Schülerpaten als weniger wichtig eingeschätzt.



Wichtigkeit unterstützende Maßnahmen: Gymnasialmentor



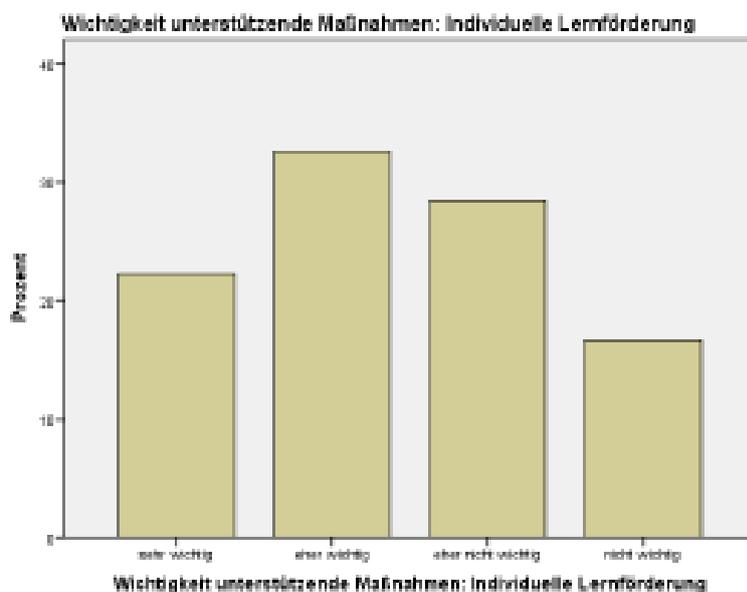
Wichtigkeit unterstützende Maßnahmen: WG-Mentor





3.5.3 Individuelle Maßnahmen der Lernförderung

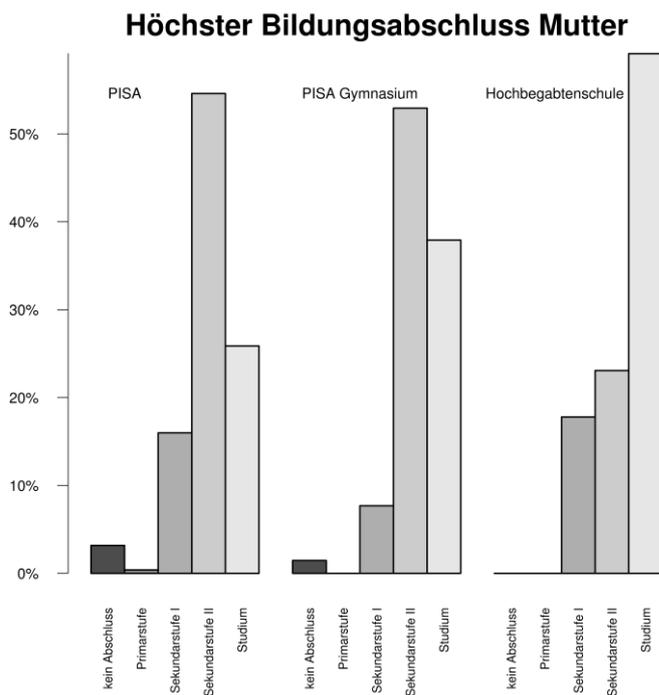
Die Aussagen der SchülerInnen zu individuellen Maßnahmen der Lernförderung bewegen sich eher im mittleren Bereich. Diejenigen, die solche Maßnahmen für sehr wichtig oder wichtig einschätzen, halten sich fast die Waage mit denjenigen, die sie für weniger bis gar nicht wichtig einstufen. Hier wäre eine differenzierte Nachfrage notwendig, um genauer zu sehen, welche Förderformen für welche SchülerInnen geeignet sind.





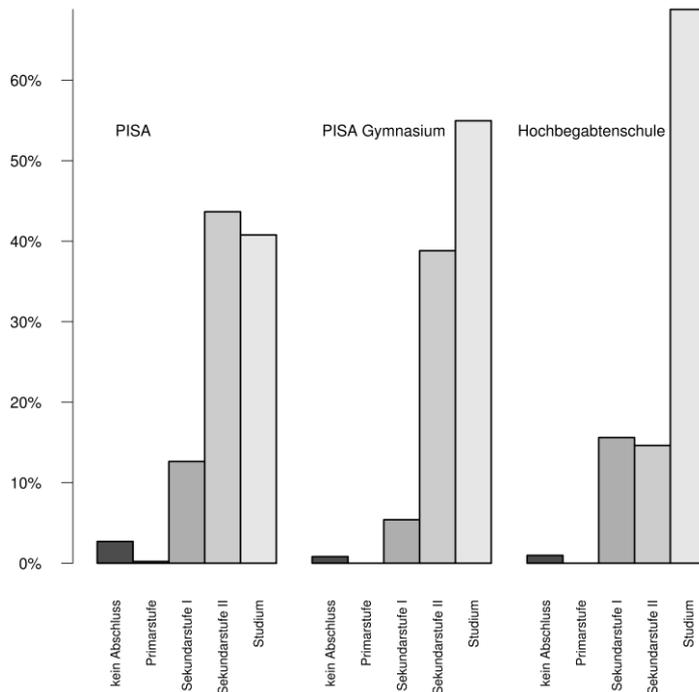
3. 6 Bildungsabschlüsse der Eltern

Bedenkenswert sind die Ergebnisse hinsichtlich der soziokulturellen Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Hier zeigen sich für das LGH und für die SKP-Schule sowohl höhere Bildungsabschlüsse der Eltern als auch höhere Bildungsaspirationen für ihre Kinder. In der Konsequenz dieser signifikanten Ergebnisse wird man nicht umhin kommen, sich mit der Frage möglicher Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen sozial schwächerer Herkunft zu stellen. Diese Frage ist aber zunächst nicht ein Problem, das innerhalb einer Schule und auf pädagogische Weise anzugehen und zu bearbeiten wäre, vielmehr handelt es sich um ein gesellschaftliches Problem, das demzufolge gesamtgesellschaftlich und bildungspolitisch zu diskutieren sein wird.

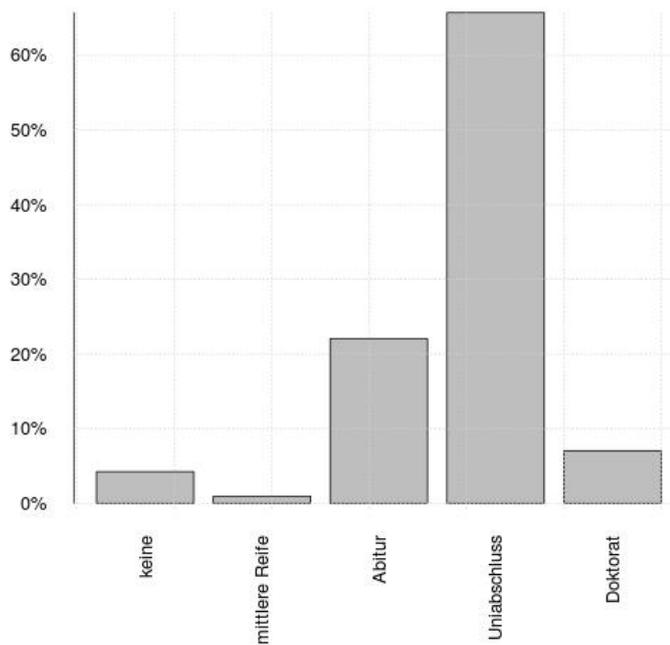




Höchster Bildungsabschluss Vater



Bildungsaspirationen der Eltern





4. Zusammenfassung und Ausblick

Auf der Grundlage einer personalen Grundhaltung und gegenseitigen Wertschätzung der pädagogischen Akteure wird in beiden Schulen eine Dialogkultur gelebt und gefördert, die jeweils bemerkenswert ist und gleichzeitig ganz spezifische Ausprägungen erfährt.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurde deutlich, dass dies in den drei, im Projekt fokussierten Entwicklungsbereichen deutlich zum Ausdruck kommt:

Im Bereich Unterrichtsentwicklung durch kollegiale Hospitation beziehungsweise Unterrichtsbeobachtung, die an jeder Schule auf unterschiedliche Art und Weise realisiert wird. Im Bereich des Autonomen Lernens der Schülerinnen und Schüler. Dabei hat sich herausgestellt, dass der Begriff „Autonomes Lernen“ an beiden Schulen durch die Unterschiedlichkeit der Leitbilder auf je ganz unterschiedliche Art und Weise methodisch umgesetzt wird. Und schließlich im Bereich der personalen Begleitung durch das Mentoring am LHG und das Coaching an der SKP, die beide eine hohe Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler wie für die pädagogischen Konzepte insgesamt haben.

Beide Schulen können – im Sinne des erwähnten John Dewey – als „Laboreinrichtungen“ betrachtet werden, in denen auf allen Ebenen der Unterrichts- und Schulentwicklung, der Professionalisierung der Lehrpersonen und, bei allem besonders wichtig, der Verständigung der Akteure auf gemeinsame pädagogische Grundlegungen und Werte, spezifische Formen entwickelt und praktiziert werden, die in der ein oder anderen Form auf andere Schulen übertragen werden können. Gemeinsam ist ihnen, dass sie der Förderung der Potenziale und Begabungen der Schülerinnen und Schüler und ihrer gesamten Persönlichkeitsbildung dienen.

Das vorliegende Comenius Regio-Projekt hat es sich zum Inhalt und Ziel gesetzt, die jeweiligen schulischen Formen und pädagogischen Erfahrungen in zentralen Bereiche der beiden Schulen besonders in den Blick zu nehmen und sie so aufzubereiten, dass sie für andere Schulen sichtbar werden und gegebenenfalls auch transferierbar sind.

Beide Schulen haben Modellcharakter. Darin kommt gleichzeitig auch die pädagogische Notwendigkeit zum Ausdruck, dass es solche Modell-Schulen bzw. Separierungen innerhalb von Regelschulen auch künftig geben muss, um differenzierte Formen und Konzepte für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen *aller* Begabungen, eingeschlossen (hoher) kognitiver, mathematischer, sprachlicher, handwerklicher etc. Begabungen, zu entwickeln und zu praktizieren. Nicht, um die Erfahrungen und Ergebnisse für sich zu behalten, sondern um sich



mit anderen Interessierten Schulen und Lehrpersonen auszutauschen und sie an diese weiterzugeben.

Wenn die „Schulwege“ des LGH und der SKP-Schule Anregungen und Ideen, aber auch konkrete pädagogische und didaktisch-methodische Formen für andere Schulen bieten, hätte das vorliegende Projekt auch über die interne Bereicherung der Beteiligten hinaus sein Ziel erreicht.

Literatur:

- Bohl, T./ Feindt, A./Lütje-Klose, B./ Trautmann, M./Wischer, B. (Hrsg.) (2014): Fördern. Friedrich Jahresheft. Seelze: Friedrich
- Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H.-G./Schelle, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Klinkhardt/UTB: Bad Heilbrunn.
- Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. von Jürgen Oelkers, übers. von Erich Hylla. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Auflage. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horvath, K. (2014): Die doppelte Illusion der Chancengleichheit. In: Hoyer, T./Haubl, R./Weigand G. (Hrsg.) (2014): Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wie sie sich sehen – was sie bewegt – wie sie sich entwickeln. Weinheim: Beltz.
- Hoyer, T./Haubl, R./Weigand G. (Hrsg.) (2014): Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wie sie sich sehen – was sie bewegt – wie sie sich entwickeln. Weinheim: Beltz.
- Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.) (2008): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Maulbetsch, C. (2014): Gelebte Verantwortung. Schulentwicklung selbstwirksam gestalten. In: Weigand et al.: Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz, S. 241-251.
- Renzulli, J. S. (2012): Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly* 56(3). S. 150–159.
- Rolff, H.-G. (2010): In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, G. (2008): Die »Philosophie« der Sir-Karl-Popper-Schule. Eine aktuelle Standortbestimmung. In: Begabungsförderung: Schulentwicklung und Personalisierung der Pädagogik im schulischen Alltag, Festschrift zum 10-jährigen Jubiläum der Sir-Karl-Popper-Schule.
- Schratz, M. (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien, Facultas.
- Schratz, M./Schrittesser, I. (2011): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? In: Berner, H./Grunder, H.-U. (Hrsg.): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 177–198.
- Weigand, G. (2011): Person und Begabung. In: Karg-Hefte 3, S. 32–38.
- Weigand, G. 2013: Person und Schulentwicklung. In: J. Krautz, J. Schieren (Hg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim: Beltz Juventa, S. 128-142.
- Weigand, G. / Hackl, A. / Müller-Oppliger, V. / Schmid, G. 2014: Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.

Gabriele Weigand, Karlsruhe, im August 2014