

Koordinator*innen für Begabungsförderung als Teacher Leader

*Qualitative Studie zur Rolle von Koordinator*innen im Feld der Begabungs- und Begabtenförderung*

Michaela Gutsjahr¹, Johanna E. Schwarz²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1291>

Zusammenfassung

Schulen setzen vermehrt auf begabtenförderliche Maßnahmen und entwickeln Angebote und Förderkonzepte für Begabte. Der Artikel beschäftigt sich mit verschiedenen Rollen von Koordinatoren*innen für Begabungs- und Begabtenförderung (BBF) im Kontext von Teacher Leadership (TL) und Schulentwicklung (SE) an niederösterreichischen Gymnasien.

Es wird herausgearbeitet, welche Handlungsfelder und Aufgabenbereiche diese sogenannten Teacher Leaders an ihren Schulen ausführen. Am Modell von Teacher Leadership wird aufgezeigt, wie sich neben der Schulleitung Lehrpersonen oder andere Mitarbeitende einer Schule an Führung beteiligen, indem sie aufgrund ihrer Expertise, ihres Engagements oder ihres Interesses über den klassischen Unterricht hinaus formell und informell Verantwortung für die Weiterentwicklung der Schule übernehmen.

Wenn die Schulleitung den Lehrer*innen Führungskompetenz zugesteht und Verantwortungsbereiche übergibt, muss sie ihrerseits an Macht und Kontrolle abgeben und Führungsverteilung und Machtsharing zulassen.

Die qualitative Studie weist darauf hin, dass die Koordinatoren*innen für BBF große Kompetenzbereiche und Verantwortlichkeiten als Teacher Leaders an ihren Schulen abdecken und Aufgabenbereiche im Bereich der Schaffung von begabtenförderlichen Settings aktiv übernehmen. Folglich bräuchte es an allen Schulen Begabungsbeauftragte als Koordinator*innen für Begabtenförderung im Rahmen einer Systemintervention, die durch ihre Expertise im Zusammenhang mit ECHA (European Council of High Ability) Schulentwicklung in Richtung Begabtenförderung anstoßen und weiter betreiben.

Stichwörter: Teacher Leader, Koordinator*in, Begabungs- und Begabtenförderung

¹ BG/BRG Wieselburg, E-Mail: m.gutsjahr@aon.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

1 Einleitung

Durch die vermehrte Output-Steuerung im Bildungssystem und den damit verbundenen Vergleich von schulischen Leistungen im nationalen und internationalen Kontext hat sich Schule als Organisation seit der Jahrtausendwende grundlegend verändert (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2010).

Das Bildungsreformgesetz von 2017 sah eine Zunahme der Autonomisierung des Bildungswesens vor, die die eigenverantwortliche Entscheidungsgewalt über die Einzelschulen an ihren Standorten erhöhte (Schratz & Wiesner, 2019).

Die einzelnen Schulen müssen selbst vermehrt Initiativen zur Weiterentwicklung, Professionalisierung, Qualitätssicherung und Selbstevaluation setzen, was eine neue Sicht auf Organisations- und Schulentwicklung bedingt. Diese Entwicklung der Organisation Schule ist prozessorientiert und inkludiert autonome Entscheidungen der Schulgemeinschaft über Führungskultur, Selbst- und Leitbild, Schulklima, curriculare Angebote, Schwerpunktsetzungen, wie dies die Begabtenförderung als Möglichkeit der Profilbildung darstellt, und die Aufteilung der Verantwortlichkeiten und Führungsrollen im Lehrkörper in Übereinkunft mit der Schulleitung (Rolff, 2016).

Mit diesem Paradigmenwechsel stellte sich allmählich vermehrt auch die Akzeptanz ein, dass gute Schulen vielmehr durch innerschulischen Akteur*innen als von außen gesteuert werden (Lindemann, 2017). Neue Führungskonzepte gehen davon aus, dass Schulführung breiter verstanden wird und über die Schulleitung hinausgeht (Anderegg, 2020, S.11). Das Modell von Teacher Leadership zeigt, wie sich neben der Schulleitung Lehrpersonen oder andere Mitarbeitende einer Schule an Führung beteiligen können, indem sie aufgrund ihrer Expertise, ihres Engagements oder ihres Interesses über den klassischen Unterricht hinaus Einfluss auf das Kollegium und auf Schulleitung nehmen und Verantwortung für die Weiterentwicklung der Schule und damit für das systemische Ganze übernehmen (Strauss & Anderegg, 2020, S.11).

Schulen setzen sich vermehrt mit begabtenförderlichen Ansätzen auseinander und initiieren Maßnahmen in dieser Domäne als Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung und Profilbildung ihrer Organisation. Für den Bereich Begabungs- und Begabtenförderung an Schulen gibt es kaum Studien, welche Handlungsfelder und Aufgabenbereiche Experten*innen dieser Domäne an ihren Schulen ausführen, wenn sie diese in begabtenfreundliche und begabtenförderliche Organisationen weiterentwickeln. In diesem Artikel wird daher die Rolle von Koordinator*innen im Schulentwicklungsbereich der Begabungs- und Begabtenförderung entlang der erwähnten Modelle diskutiert. Anhand von Ergebnissen einer qualitativen Studie wird versucht, strukturell-schulische, motivational-volatile, organisatorisch-direktive und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen zu skizzieren, unter welchen dieses Teacher-Leaders wirkungsvolle Koordinations- und Führungsarbeit leisten können.

Dabei spielt der Gestaltungsspielraum eine Rolle, den die Koordinatoren*innen für Begabtenförderung (BGF) in ihren Verantwortlichkeiten und Handlungsfeldern im Sinne von Teacher Leaders in Schulentwicklungsprozessen an den unterschiedlichen Gymnasien in NÖ wahrnehmen, haben bzw. haben können, um Qualitätsentwicklung am Standort anzustoßen und mitzubetreiben, wenn Schulleiter*innen sie als Teacher Leaders unterstützen und fördern.

Das Forschungsprojekt fokussiert auf die Verknüpfung von Schulentwicklung mit dem Modell von Teacher Leadership, vor allem in der Implementierung und Weiterentwicklung von Begabungs- und Begabtenförderung als Schwerpunktthemen in niederösterreichischen Gymnasien.

Es soll aufgezeigt werden, welche formellen und informellen Rollen Koordinationspersonen an ihren Schulen im Kontext von Schulentwicklung und Teacher Leadership innehaben, welche Handlungsfelder sie abdecken können und dürfen und welche Unterstützung sie von der Schulleitung erfahren bzw. sie sich wünschen, wenn sie ihre Schulen in begabtenfreundliche und begabtenförderliche Organisationen weiterentwickeln wollen.

Um allgemein die Entwicklung der sozialen Organisation Schule, die vorrangig eine pädagogische Zielsetzung hat (Rolff, 2016, S. 15), zu bewerkstelligen, müssen Aspekte der Organisationsentwicklung mit jenen der Schulentwicklung zusammengeführt werden, denn das Ziel und die Verantwortung der Schule als gesellschaftliche Institution sind klar festgelegt.

2 Lernende Schule im Kontext von Begabungs- & Begabtenförderung

Für diese Zusammenführung sind zwei Modelle in ihrer Betrachtung zielführend, die zusätzlich auch verdeutlichen, dass Schulentwicklung kein Sammelsurium von verschiedenen Veränderungsstrategien und -mechanismen ist, sondern organisationstheoretisch fundiert ist und einerseits mit der Idee der *lernenden Schule* zu tun hat (Senge, 1990) und andererseits das Modell von *Teacher Leadership* (Strauss & Anderegg, 2020) im praktischen Tun und Handeln voraussetzt.

2.1 Lernende Schule & neue Führungskonzepte

Da es in Bezug auf Schulentwicklung zwar viel Erfahrung durch die Praxis, aber wenig Forschung und kaum theoretische Arbeiten gibt (Schlee, 2014, S. 33), müssen sich die Einzelschulen ihre Entwicklungskonzepte selbst erarbeiten und ihre eigenen Strategien entwickeln. In diesem Zusammenhang spricht die Literatur von der lernenden Schule (Senge, 1990; Holtappels, 2010). Schulen werden demnach nicht nur als Institutionen betrachtet, in denen Kinder und Jugendliche lernen, sondern auch das Lehrpersonal und die Organisation selbst (Rolff, 2016, S. 33). Das bedeutet, dass Schulen als Organisationen lernen, Analysen von

Stärken und Schwächen anzustellen, in Teams und Steuergruppen zusammenzuarbeiten oder anstehende Entwicklungen in Bezug auf curriculare Angebote zu priorisieren (Schlee, 2014, S. 69). Der Leitgedanke spiegelt sich im Schulprogramm wider, worin auch die Vision, in welche Richtung sich eine Schule zu entwickeln gedenkt, ihren Ausdruck findet. Im Bereich der Infrastruktur geht es um neue Kooperationsstrukturen wie Koordinator*innen für bestimmte Programme und um die Steuerungsinstrumente für Prozesse, zu denen auch Steuergruppen zählen, die eine Infrastruktur bieten, damit möglichst viele Mitglieder des Kollegiums partizipieren (Rolff, 2016, S. 33 f.).

Lehrendenteams sind die „operativen Akteure von Schulentwicklung und ohne ihr Engagement wird es keine Schulentwicklung geben“ (Rolff, 2016, S. 29). Schulentwicklung ist sehr stark an Freiwilligkeit geknüpft, da die „Qualität von Entwicklungsprozessen nicht von oben verordnet werden kann“ (Schlee, 2014, S. 53).

Die andere wichtige Voraussetzung für eine lernende Schule, die Senge anspricht und auf die auch Rolff hinweist, sind „die Methoden und Werkzeuge, die sich auf die Fähigkeiten der Selbstreflexion und Selbstorganisation“ (Rolff, 2016, S. 35) beziehen. Dazu zählen die Methoden der Evaluation und Personalberatung einerseits, die noch nicht so umfassend an Schulen genutzt werden, wie auch andererseits die Bestandsanalysen, Diagnosen und Prioritätensetzungen, mit denen die meisten Schulen bereits gut vertraut sind. (Rolff, 2016, S. 35).

In diesen Prozessen des Lernens nimmt sowohl die Partizipation als auch die Verteilung von Verantwortung der Mitarbeitenden einen großen Raum ein, um ein Miteinander zu ermöglichen. Es liegt in der Führungsverantwortung von leitenden Personen, solche lernenden Schulen aufzubauen (Fullan, 1999).

2.2 Teacher Leadership

Das Modell von Teacher Leadership zeigt, wie sich neben der Schulleitung Lehrpersonen oder andere Mitarbeitende einer Schule an Führung beteiligen können, indem sie aufgrund ihrer Expertise, ihres Engagements oder ihres Interesses über den klassischen Unterricht hinaus Einfluss auf das Kollegium und auf Schulleitung nehmen und Verantwortung für die Weiterentwicklung der Schule und damit für das systemische Ganze übernehmen (Strauss & Anderegg, 2020).

Teacher Leaders können Rollen in drei verschiedenen Kontexten wahrnehmen, wie dies Abbildung 1 zeigt: Lehrkräfte als Teacher Leaders arbeiten im System – das bedeutet in ihrem Unterricht, sie arbeiten im Team mit anderen zusammen und sie arbeiten am System in Funktionen und Handlungsfeldern über das Klassenzimmer hinaus an der Entwicklung der Schule (Schubert, 2017).

Zwei der drei Rollenkontexte gehen eindeutig über die klassische Rolle als Lehrer*in im Unterricht hinaus: In diesen beiden Kontexten arbeitet ein Teacher Leader daran, durch die Betrachtung der Arbeit der Kollegenschaft die eigene Praxis weiterzuentwickeln, kollegial

zusammenzuarbeiten und sich über die Unterrichtstätigkeit hinaus in verschiedenen Rollen und Praktiken für die Weiterentwicklung der Schule einzusetzen. Diese Rollen können formell oder informell, einer konkreten Tätigkeit oder einem Aufgabenspektrum an der Schule zugewiesen oder auch mit der Zuteilung einer Führungsaufgabe verbunden sein (Strauss, 2020, S. 126).

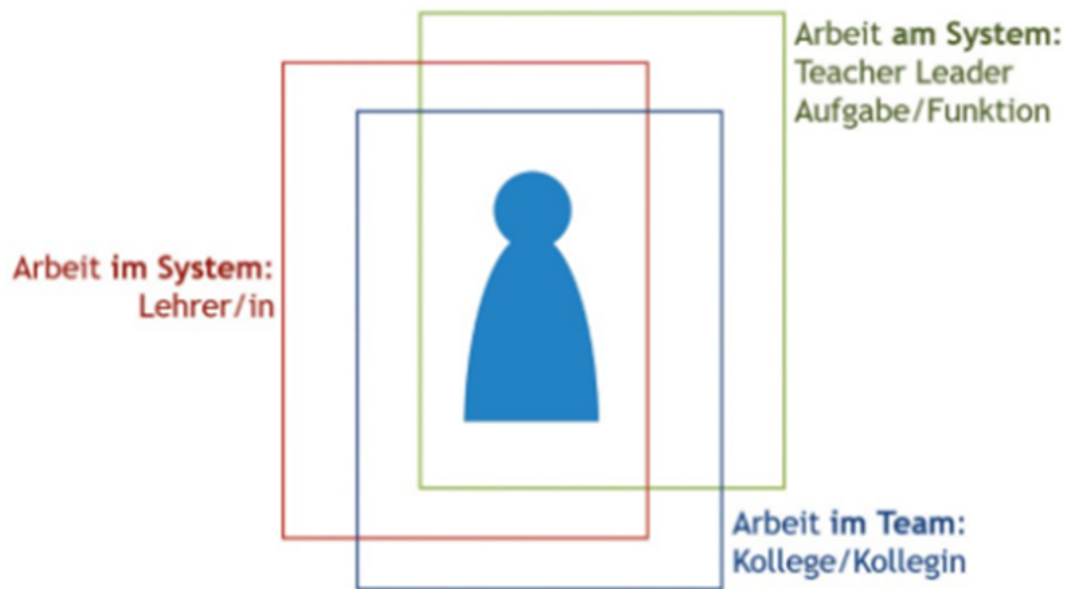


Abbildung 1: Die drei Kontexte der Rollenwahrnehmung von Teacher Leaders (Schubert, 2017, S. 41)

Während dieses Konzept von Teacher Leadership in England bereits etabliert ist und diverse formelle Positionen als middle leadership real existent sind, ist das Konzept im deutschsprachigen Raum weniger bekannt (Strauss & Anderegg, 2020). Das liegt daran, dass im deutschsprachigen Raum die Führungspraxis vorrangig durch Managementvorstellungen geprägt ist, Schulleitungen eher verwalten als gestalten (Anderegg et al., 2020).

Wenn die Schulleitung Lehrer*innen Führungskompetenz zugesteht und Verantwortungsbereiche übergibt, muss sie ihrerseits an Macht und Kontrolle abgeben und Führungsverteilung und Machtsharing zulassen. Auf der Lehrerteamseite gehören Mündigkeit, Expertise des/der Einzelnen und Verantwortungsbereitschaft dazu, die zugleich auch die Bereitschaft und Selbstverpflichtung zu Fort- und Weiterbildung, Reflexion und Selbstevaluation miteinschließt. Wenn Lehrer*innen als Teacher Leaders agieren und Verantwortungsbereiche selbstständig übernehmen, dann ist dieses Handeln folglich ohne Agilität in der Schulführung nicht möglich oder ausführbar (Anderegg, 2021). Schratz und Wiesner sprechen in diesem Zusammenhang von der Empowerment-Grundhaltung der Schulleitung (Schratz & Wiesner, 2019, S. 427).

Teacher Leaders agieren „in ihrem Tun in bestimmten Situationen und ihren resultierenden Handlungsfeldern“ (Schubert, 2017, S. 42), wie dies die Abbildung 2 zeigt. Laut Schubert sind es fünf Handlungsfelder, die zusammengehörende Aufgabenkomplexe miteinander verbinden

(Beziehung gestalten und kommunizieren, organisieren und Schlüsse ziehen, wahrnehmen und entwickeln, vernetzen und einbeziehen, selbst lernen und lernseits handeln).



Abbildung 2: Handlungsfelder von Teacher Leadership (Schubert, 2017, S. 41)

In diesem Modell geht es nicht um die Erstellung von Aufgabenprofilen, die abuarbeiten sind, sondern um die Beschreibung von Zielbildern, die den Führungspersonen Eigenständigkeit und Diversität im Handeln einräumen. Dadurch können kontextspezifische Maßnahmen in den fünf Bereichen an den jeweiligen Standorten gesetzt werden. Deshalb werden diese Handlungsfelder auch allgemein als Grobziele formuliert, die Freiräume für standortbezogene und situationsabhängige Aktivitäten und Aktionen der verantwortlichen Personen zulassen.

Die erste Dimension „Beziehung gestalten und kommunizieren“ bezieht sich auf einen professionellen Austausch im Kollegium und auf die Schaffung einer Schulkultur durch Beziehungsarbeit und pädagogischen Diskurs. „Organisieren und Schlüsse ziehen“ spielt sich für Teacher Leaders im Spannungsfeld zwischen dem Engagement im Unterricht, der Reflexion dessen und der Schaffung von Verbindungen zur forschungs- und evidenzbasierten Praxis in der Schule im Sinne von Weiterentwicklung ab. „Wahrnehmen und entwickeln“ zielt auf die Förderung der Stärken der Kollegenschaft ab, wobei Teacher Leaders als Coaches fungieren,

andere anzuregen, ihre Stärken einzusetzen und Neues auszuprobieren. „Vernetzen und einbeziehen“ bedeutet die Förderung der Zusammenarbeit, der Arbeitsteilung, der offenen Kommunikation und der Interaktion zwischen Team, Kollegium und der Außenwelt. „Selbst lernen und lernseits handeln“ heißt, selbst offen zu bleiben, weiter zu lernen und sich weiterzuentwickeln und eine kontingente Beziehung zwischen Lernen und Lehren selbst zu leben (Schubert, 2017, S. 44 ff.).

Koordinationspersonen im Bereich der Begabten- und Begabungsförderung (BBF) sind durch ihre Expertise, die sie im Rahmen von ECHA- Fortbildungen aufbauen, ihres Engagements im Rahmen der Begabtenförderung, durch ihre formale Position in ihrer Funktion und durch ihre informelle Führung im Kollegium also Teacher Leaders. Sie übernehmen über ihren begabtenförderlichen Unterricht hinaus Führung und Verantwortung für das systemische Ganze, vor allem die Weiterentwicklung der Schule.

2.3 Schulentwicklungsfeld Begabungs- & Begabtenförderung

Da der erste Ort der Begabungs- und Begabtenförderung der Regelunterricht darstellt, ist prinzipiell jede Lehrperson Begabungslehrperson, die Kompetenzen im Erkennen und Fördern von Begabungen und in der Binnendifferenzierung aufweisen sollte. Die Begabungs- und Begabtenförderung ist eine Domäne und folglich ein Verantwortungsbereich in den Schulen, die seit dem Jahr 2009 im Grundsatzrlass des Ministeriums als pädagogischer Auftrag verankert ist, wobei Begabungsförderung den Bildungsauftrag der Schule schlechthin verkörpert, während Begabtenförderung jene Schüler*innen, die sich am oberen Leistungsrand befinden und hohe Potenziale oder besonderes Leistungsvermögen aufweisen, fokussiert und ihre Bedürfnisse fördert (BMUKK, 2009).

Das ehemalige ÖZBF (Österreichische Zentrum für Begabungsforschung, derzeit eingegliedert in die PH Stefan Zweig in Salzburg) kritisiert in der Broschüre White Paper-Begabungs-, Begabten-, Exzellenzförderung (2019), dass „die Koordination der Begabungs- und Begabtenförderung an österreichischen Schulen bis dato personell nicht verankert ist“ (Resch & Rogl, 2019, S. 28). Die beiden Autorinnen fordern daher eine personelle Verankerung dieses Themas an allen Schulen und eine Qualifizierung der Verantwortlichen durch den Besuch von ECHA-Lehrgängen, weil es notwendig sei, Personen mit der Koordination eines Themas offiziell zu betrauen, wenn es heißt, Entwicklungsthemen längerfristig an den Schulen zu verankern (ebd., S. 28 f.).

Aus der publizierten Handlungsempfehlung des ÖZBF geht allerdings nicht hervor, welche Rolle der*die Koordinator*in als Teacher Leader in Schulentwicklungsprozessen in Richtung Begabtenförderung übernehmen soll, bzw. welche Aufgaben zur Entwicklung in Richtung einer begabtenfreundlichen oder begabungsförderlichen Schule von dieser Person im Sinne von Teacher Leadership ausgeführt werden sollen. Es besteht die Vermutung, dass in GripS - Schulen (Gütesiegel ressourcen-, interessen- und potenzialorientierte Schule) oder in Schulen mit begabtenförderlicher Profilbildung diese Koordinationspersonen in formellen Positionen

bereits implementiert sind als auch dass ihnen Kompetenzbereiche, Verantwortlichkeiten und Handlungsfelder als Teacher Leaders, wie sie Schubert (2017) und Strauss (2020) in der theoretischen Literatur formulieren, zukommen. Das soll durch die empirische Untersuchung ansatzweise herausgefunden und diskutiert werden.

3 Forschungsprojekt

3.1 Forschungsdesign

Der empirische Teil stützt sich in der Auswertung auf sechs Leitfadeninterviews mit Koordinationspersonen für Begabtenförderung an niederösterreichischen Gymnasien.

Es wurde ein Interviewleitfaden als Grundlage für die Expert*inneninterviews, die einen hohen narrativen Erzählanteil aufwiesen, entwickelt. Diese Form der Interviewführung bot sich deswegen für die Arbeit an, da das Interesse nicht auf der ganzen Person als Interviewpartner*in, sondern auf ihrem Praxis- und Handlungswissen (Bogner & Menz, 2002, S. 46) in Bezug auf Begabtenförderung, deren Konzepte und Implementierung lag.

Die Interviews wurden transkribiert und anschließend codiert. In der Vorgangsweise der qualitativen Inhaltsanalyse wurde inhaltlich nach Kuckartz (2018) gearbeitet, woraus resultiert, dass keine Paraphrasierungen notwendig waren und direkt am Text gearbeitet wurde. Im Sinne des zirkulären Prozesses wurden zuerst die deduktiven Hauptkategorien auf Basis der theoretischen Literatur entwickelt, das Material mit den Hauptkategorien codiert und danach die induktiven Kategorien gebildet, die sich vor allem auf die Aktionen der Schulleitung und die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beziehen. Letztlich wurde das gesamte Material mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem noch einmal codiert (Kuckartz, 2018, S. 100 ff.). Die Auswertung erfolgte mit Hilfe des Softwareprogramms MAXQDA.

Festzuhalten ist, dass aufgrund des kleinen Samplings von sechs Interviewten keine Verallgemeinerung der Ergebnisse zulässig ist. Die Ergebnisse bzw. Erkenntnisse bieten möglicherweise einen Orientierungsrahmen für weitere Einschätzungen und Diskussionen bzw. eingehendere Forschungsprojekte im beschriebenen Forschungsfeld.

4 Ergebnisse

Die qualitative Forschung arbeitet entlang folgender deduktiver Kategorien:

*Rolle und Position des*der Koordinator*in für Begabungsförderung (Strauss, 2020), Rolle der Schulleitung (u.a. Anderegg, 2021; Schubert & Hofbauer, 2020), Handlungsfelder von Teacher Leaders (Schubert, 2017), Stärkung der Rolle der Teacher Leaders sowie Schaffung von begabtenförderlichen Settings nach GripS (u.a. GripS, 2022; Müller-Opplinger & Weigand,*

2021). Auf induktivem Weg entstanden die Kategorien *Aktionen der Schulleitung* sowie *politische Rahmenbedingungen für die Tätigkeit in der Begabungsförderung*.

Die Wortwolke aus dem Programm MAXQDA zeigt eine Übersicht über die Nennungen, symbolisiert in der Häufigkeit durch die Schriftgröße und in den Farben durch die herausgearbeiteten Kategorien.



Abbildung 3: Die Cloudwolke aus dem Softwareprogramm MAXQDEA (Eigendarstellung)

Wie sind die Handlungsfelder nach Schubert (2017) bei den interviewten Koordinationspersonen für BBF in dieser qualitativen Forschung gewichtet (siehe Abb. 3)?

Als wichtigste Aufgabe tritt für die Interviewten die Beziehungsgestaltung und die Kommunikation im Kollegium hervor. In der Mittlerfunktion zwischen Leitung und Kollegium sind sie tätig, was den Aufbau einer Kultur der Wertschätzung, des Respekts und des Vertrauens und der Zusammenarbeit inkludiert.

An zweiter Stelle steht das Vernetzen und Einbeziehen, was bedeutet, dass die Befragten andere Personen in Entscheidungsprozesse einbinden.

An nächster Stelle folgt das Handlungsfeld Wahrnehmen und Entwickeln, was heißt, dass es ihre Aufgabe ist, Stärken im Kollegium wahrzunehmen und zu beraten, wer wofür aufgrund

von Eignung eingesetzt werden kann. Weiters sind die befragten Koordinator*innen offen für das Lernen und das lernseitige Handeln; sie reflektieren ihre Praxis und lassen Veränderungen zu.

An letzter Stelle steht das Handlungsfeld des Organisierens und Schlüsse Ziehens. Dem Erforschen der eigenen Praxis und Herstellen von Verbindungen zur Forschung wird unter den befragten Koordinator*innen aus Zeitgründen am wenigsten Beachtung geschenkt.

In Bezug auf Schulentwicklung und Schaffung von begabtenförderlichen Settings an den Schulen steht die Mitarbeit am Förderprogramm als wichtigste Aufgabe im Mittelpunkt. Außerdem arbeiten die Koordinationspersonen an begabtenförderlicher Unterrichtsgestaltung, an der Dokumentation der begabtenförderlichen Aktivitäten, in der Diagnostik und Beratung, in der Evaluation und Qualitätssicherung mit.

Ohne die Unterstützung der Schulleitung ist Teacher Leadership nicht umsetzbar. Schulleitungen werden von Teacher Leaders als besonders unterstützend erlebt, wenn sie Strukturen für die Entwicklungen im Bereich von BBF schaffen, Zeit und Raum dafür zur Verfügung stellen und ihre Mitarbeiter*innen zur Partizipation einladen. Es ist auch erforderlich, Bereitschaft zum Machtsharing und zur Führungsverteilung zu zeigen, damit Teacher Leaders ihre abgesprochenen Aufgaben wirkungsvoll ausführen können.

Auffallend gering sind die Nennungen bei der Partizipationsanregung und Einladung von Schulleitungen an Lehrpersonen, Teacher Leadership wahrzunehmen. Dabei wäre es laut Strauss wichtig, dass ausgesuchte Personen, eben solche mit Wissen, Expertise, hohem Engagement und starken Interessen von der Schulleitung gezielt eingeladen werden, Aufgaben in unterschiedlicher Ausprägung gemeinsam anzugehen (Strauss, 2020).

Die befragten Koordinator*innen für BBF nehmen allesamt wahr, dass die Schulleitungen ihnen gegenüber großes Vertrauen entgegenbringen, dass sie ihren Job gut machen und aus ihrer Expertise heraus wissen, was zu tun ist. Jedoch zeichnet sich mit nur drei Nennungen das Bild, dass die Führungskräfte nur zur Hälfte Lob und Anerkennung für diese Tätigkeiten zum Ausdruck bringen.

Als problematisch wird die Rollenklarheit im Kollegium thematisiert. Als hinderlich für die Tätigkeit werden Probleme in der Kollegenschaft angeführt, z. B. wenn die von den Expert*innen gesetzten Interventionen nicht im Zusammenhang mit der Rolle als Teacher Leaders oder Koordinator*innen wahrgenommen werden und so nicht die notwendige Unterstützung oder Aufmerksamkeit des Kollegiums erfahren. Die Befragten betonen in diesem Kontext den hohen Stellenwert einer unterstützenden Schulleitung, welche in der Führungstätigkeit positiven Einfluss auf die Kooperationsbereitschaft und Verantwortungsübernahme im Kollegium ausübt.

Eine induktive Kategorie, die sich aus der empirischen Untersuchung gewinnen lässt, hat mit den politischen Rahmenbedingungen in Bezug auf Begabtenförderung zu tun.

Zwei Aspekte werden von den Befragten kritisiert: Zum einen gibt es für den überwiegenden Teil der Befragten für die Koordinationstätigkeit im Feld der BBF keine finanzielle Abgeltung. Alle Interviewten wünschen sich eine finanzielle Anerkennung, z.B. im

Sinne eines mittleren Managements für ihrer zeitaufwändigen Tätigkeiten in der Koordination für die Weiterentwicklung an ihren Schulen.

Der zweite Kritikpunkt der Interviewten bezieht sich auf fehlende Werteinheiten für begabtenförderliche Unterrichtsangebote an den Schulen. Angebote wie begabungsförderliche Interessens- oder Talentförderkurse können aufgrund enger Budgetvorgaben bzw. anderer Prioritätensetzungen an Schulen keine Umsetzung finden.

5 Resümee

Wenn auch die Ergebnisse der Studie aufschlussreich sind und Einblicke in die Handlungsfelder und Aufgabenbereiche von Koordinator*innen für Begabtenförderung an Gymnasien in Niederösterreich geben, lässt die qualitativ angelegte Studie aufgrund der geringen Anzahl an Interviewpartnern*innen keine Verallgemeinerung zu, sondern zeigt lediglich Tendenzen auf, da die Anzahl von sechs Personen aus der Koordination keineswegs eine repräsentative Zahl darstellt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die allgemeinen Anforderungen, um Schulqualität ausweisen zu können, die Begabungs- und Begabtenförderung miteinschließen, dass es aber zusätzlicher struktureller, organisatorischer, inhaltlicher und methodischer Maßnahmen bedarf, um auf die Interessen und Lernvoraussetzungen begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher einzugehen. Die Begabtenförderung sollte sowohl als allgemeiner Auftrag im Unterricht wahrgenommen werden als auch als spezieller Auftrag, besondere Maßnahmen zu ergreifen und Angebote für sehr begabte Kinder zu schaffen.

Um dies zu bewerkstelligen, wird empfohlen, an allen Schulen formell ernannte Begabungsbeauftragte als Koordinator*innen für Begabtenförderung zu etablieren. Diese können als Teacher Leaders mit ECHA-Expertise, deren Arbeitsfelder weit über den Unterricht hinausreichen können, die Schulentwicklung in Richtung Begabtenförderung anstoßen und weiter betreiben. Sie wären zur Stelle, um im Austausch mit dem Kollegium und der Schulleitung ein Förderkonzept auszuarbeiten und umzusetzen.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15–39). VS-Verlag.
- Anderegg, N. (2021). Mut zu mehr Agilität in der Schulführung. *#schuleverantworten*, 1(A0), S. 13–18. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.iA0.a15>
- Anderegg, N., Strauss, N.-C. & Kuster, R. (2020). Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung: Versuch einer Verortung. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 210–234). Hep.
- Bildungsdirektion für NÖ. (Februar 2023). *Gütesiegel für Begabung NÖ – GripS*. https://www.bildung-noe.gv.at/dam/jcr:bb026696-d251-48b6-bae2-d870902fcb57/GripS_Konzept_2023.pdf

- Bogner, A. & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview - Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Litting, W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33–70). Leske & Budrich.
<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2017/138> (abgerufen am 13.3.2024).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2009). *Grundsatzterlass zur Begabtenförderung*. Nr.16. (BMUKK-10.060/0130-I/4b/2009), <https://www.schulpartner.info/wp-content/myuploads/2009/09/grundsatzterlass-begabtenforderung.pdf> (abgerufen am 13.3.2024).
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Klett-Cotta.
- Holtappels, H. G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 99–105). Klinkhardt.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Beltz; Juventa.
- Lindemann, H. (2017). *Unternehmen Schule: Organisation und Organisationsentwicklung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Resch, C. & Rogl, S. (2019). *White Paper- Begabungs-Begabten- Exzellenzförderung. 20 Handlungsempfehlungen für Schule und Hochschule*. Salzburg: Eigenverlag ÖZBF.
- Rolff, H-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3. Auflage. Beltz.
- Schlee, J. (2014). *Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer*. Kohlhammer.
- Schratz, M. & Wiesner, C. (2019). Pädagogische Führung - Kompetenzprofil und Kompetenzentwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 415–422). Waxmann.
- Schubert, A. (2017). *Teacher Leadership*. Bundeszentrum für lernende Schulen, im Auftrag des BMB. Wien, Baden/ Innsbruck: ZLS-Eigenverlag.
- Senge, P. (1990). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Klett-Cotta.
- Strauss, N.-C. (2020). Teacher Leadership. Der Riese erwacht. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 124–135). Hep.
- Strauss, N.-C. & Anderegg N. (2020). Einleitung. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 9–18). Hep.