

Wertehaltungen in der Begabungsförderung als Herausforderungen für Schulentwicklungsmaßnahmen

Iris Arzberger¹, Sabine Freudhofmayer², Gundula Wagner³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1425>

Zusammenfassung

Eine professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften zeigt sich nicht nur in einem allgemein pädagogischen wie fachdidaktischen Wissen, sondern auch in den Wertehaltungen und epistemologischen Überzeugungen. Jene nicht-kognitiven Kompetenzen von Lehrkräften wurden von uns mit Blick auf die Begabungsförderung untersucht. Dazu unterzogen wir bereits vorliegendes Interviewmaterial von Lehrkräften aus zwei Wiener Volksschulen einer Sekundäranalyse. Die Ergebnisse einer strukturierten Inhaltsanalyse zeigen, dass das Phänomen der Hochbegabung wohl Teil des pädagogischen Wissens der Lehrkräfte ist, sie aber eine deutliche Wertepräferenz für die Förderung aller Schüler*innen haben. Diese wird v. a. aus einer konstruktivistischen Sicht im Sinne des Bereitstellens von Lerngelegenheiten umgesetzt, eine gezielte Förderung über einen differenzierten Kompetenzaufbau findet kaum statt. Wir diskutieren mögliche Schlussfolgerungen für die Schulentwicklungsberatung.

Stichwörter: Professionelle Handlungskompetenz, Begabungsförderung, Schulentwicklung

1 Einleitung

Seit mehr als zwei Jahrzehnten sind in Österreich bildungspolitische Bestrebungen zu beobachten, die die Begabungsförderung nicht nur vorantreiben, sondern auch verstärkt professionalisieren wollen. Darunter fallen Maßnahmen zur Qualitätssicherung an Schulen wie das Begabungssiegel der Wiener Bildungsdirektion¹ oder das Gütesiegel für Begabung (GripS)

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: iris.arzberger@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: sabine.freudhofmayer@phwien.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: gundula.wagner@phwien.ac.at

der Bildungsdirektion Niederösterreich² ebenso wie die in den Bildungsdirektionen aller Bundesländer angesiedelten Koordinator*innen oder eine verstärkte Schwerpunktsetzung in der Aus- und Fortbildung (Resch & Rogl, 2024). Alle Überlegungen eint, dass sie vorwiegend auf die kognitive Handlungskompetenz, also das Wissen und Können von Lehrkräften und Schulleitungen, abzielen. Im Vordergrund steht ein diagnostisches Wissen ebenso wie die Kenntnis entsprechender Fördermaßnahmen (siehe z. B. iPEGE, 2014; Resch & Rogl, 2019). Resinger (2019) konzentrierte sich in ihrer Studie über die verschiedenen Arten der Begabungsförderung an zwei Wiener Volksschulen ebenfalls vorwiegend auf dieses „knowledge“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 308) der Lehrkräfte. Werthaltungen oder epistemologische Überzeugungen, die nach Baumert und Kunter (2013) ebenfalls Teil einer professionellen Handlungskompetenz sind, wurden hier nicht bzw. nicht explizit thematisiert.

Daher wollen wir uns das Interviewmaterial aus der betreffenden Studie von Resinger (2019) vornehmen und einer Sekundäranalyse unterziehen. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse soll die Fragestellung beantwortet werden, welche Aspekte einer *nicht-kognitiven*, professionellen Handlungskompetenz sich im Datenmaterial finden lassen. Wir erwarten uns aufschlussreiche Erkenntnisse für die Schulentwicklungsberatung in der Begabungsförderung.

2 Nicht kognitive Handlungskompetenzen von Lehrkräften

Professionelle Handlungskompetenz in der Begabungsförderung ist ein von der Forschung bis dato wenig beleuchtetes Feld. Die vorliegende Studie orientiert sich daher weitgehend an dem Modell von Baumert und Kunter (2013), das als eine Art übergeordnetes Modell professioneller Handlungskompetenz betrachtet werden kann, dennoch auch Überschneidungen mit dem erst kürzlich von Rogl (2022) vorgelegtem Modell zu Begabungsüberzeugungen von Lehrkräften aufweist.

Baumert und Kunter (2013) unterscheiden in einer Grobgliederung zwischen einer kognitiven und einer nicht-kognitiven Handlungskompetenz von Lehrkräften. Im Rahmen letzterer interessieren uns hier die Werthaltungen von Lehrkräften zur Begabungsförderung. Hier unterscheiden Baumert und Kunter (2013) zwischen systematischen Wertebindungen bzw. einer Professionsmoral, epistemologischen Überzeugungen und subjektiven Theorien von Lehrkräften. Bevor auf die spezifischen Wertepreferenzen von Lehrkräften hinsichtlich Begabungsförderung eingegangen wird, erscheint es aber notwendig, sich zuerst mit übergeordneten bildungspolitischen Zielsetzungen zu beschäftigen.

2.1 Übergeordnete Bildungsziele

Die unterschiedlichen Bildungsziele zur Thematik lassen sich über das Begriffspaar *Begabungs- und Begabtenförderung* gut herausarbeiten. Diese Begriffe werden oftmals in einem

Atemzug genannt, dahinter verbergen sich jedoch z. T. sehr unterschiedliche Bildungsziele (Weigand et al., 2011). Aus Sicht des Humanismus betrachtet würde man eher von Begabungsförderung sprechen, zum Zwecke einer individuellen Entfaltung der jeweiligen Begabungen ohne ökonomischen Nutzen. Definierte Ziele der Begabungsförderung sind hier zu einem autonomen, selbstbestimmten Leben gegenüber sich selbst und der Gesellschaft zu befähigen, wie sie sich im Ansatz einer „personorientierten Begabungsförderung“ (Weigand et al., 2014) ausdrücken. Das Kind in den Mittelpunkt stellen auch reformpädagogische Ansätze, wo der Begriff der Begabung mit der Individualität des Einzelnen gleichgesetzt wird und damit eine entsprechende individuelle Förderung gerechtfertigt wird (Hoyer, 2012). Spricht man von der Begabtenförderung, steht eher eine utilitaristische Sicht, also der gesellschaftliche und ökonomische Nutzen von Bildung, im Vordergrund (Ahl, 2011). Ziel ist hier vorrangig die Förderung weniger v. a. hochbegabter Personen hin zur Leistungsexzellenz und diese Art der Förderung beinhaltet notwendigerweise eine Selektion. In diesem Zusammenhang taucht auch der Begriff des Humankapitals als Ressource in einem internationalen wirtschaftlichen Wettbewerb auf, in dem es nach Köhler (2011) gilt, einen Brain-Drain zu vermeiden. Aus bildungspolitischer Perspektive wird vielfach betont, dass es sich bei „Breiten- und Spitzenförderung“ (Köhler, 2011, S. 31), um kein Entweder-Oder, sondern um ein Sowohl-Als-Auch handelt (siehe auch Schmied, 2011).

Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Ergebnisse einer Dokumentenanalyse von Resch und Rogl (2024). Dieser zufolge tauchen in den verschiedenen Lehrplanversionen für die Volksschule ausschließlich die Begriffe „Begabung“ und „Begabungsförderung“ auf, nicht jedoch die Begriffe „begabt“ oder „Begabtenförderung“. Auch in den Parteiprogrammen von ÖVP, FPÖ und Grünen taucht ausschließlich der Begriff der „Begabungsförderung“ auf, die SPÖ wie auch die NEOS sprechen wiederum von „Talent“ und „Potenzial“ (Resch & Rogl, 2024). Zusammenfassend ergibt sich für die Bildungslandschaft in Österreich daher das Bild, demzufolge vorwiegend der Begriff Begabungsförderung Verwendung findet. Darunter wird eine Breitenförderung im Sinne einer individuellen Potenzialentfaltung verstanden, die als Beitrag zur Chancengerechtigkeit gesehen wird. Allerdings wird im Grundsatzerlass zur Begabungsförderung (BMB, 2017) ebenso wie in den Gütesiegeln der Bildungsdirektionen in Wien und Niederösterreich ausdrücklich auch die Begabtenförderung im Sinne einer Spitzenförderung erwähnt.

2.2 Spezifische Wertebindungen und Professionsmoral

Wie es nun mit der spezifischen Wertebindung von Lehrkräften betreffend Begabungs- und Begabtenförderung aussieht, ist fraglich, da nach Baumert und Kunter (2013) die Wertebindungen von Lehrkräften wie auch der Einfluss auf ihr professionelles Handeln bisher insgesamt wenig erforscht sind. Sie verweisen daher auf Oser (1998) und dessen Theorie über die Berufsmoral von Lehrkräften. Im Zentrum steht hier die Verpflichtung zur Fürsorge und (Verteilungs)Gerechtigkeit, woraus sich die Gleichbehandlung aller Schüler*in-

nen quasi als eine Art Berufsethos ableiten lässt. Demzufolge müssten Lehrkräfte danach trachten, allen Schüler*innen gleichermaßen gerecht zu werden und sie entsprechend ihren individuellen Begabungen zu unterstützen, was eine Wertepräferenz für Breitenförderung nahelegt. Dies würde auch die Begeisterung der Lehrkräfte für jenen „Neuomythos“ (Krammer et al., 2019) von den neun Intelligenzen erklären, der es den Lehrkräften ermöglicht, alle Kinder für begabt zu erklären und deren Förderung mit ihrem Berufsethos in Einklang zu bringen. Begabtenförderung, die hingegen auf einem eher engen Verständnis von Hochbegabung basiert und folglich auf Selektion hinausläuft, würde nach der Theorie von Oser (1998) folglich im Widerspruch zur Wertebindung von Lehrkräften stehen.

2.3 Epistemologische Überzeugungen

Nach Müller et al. (2008) können epistemologische Überzeugungen als subjektive Theorien von Lehrkräften zu Wissen und Wissenserwerb bezeichnet werden und handlungsleitende wie -steuernde Funktion für die Gestaltung von Unterricht haben. Für die Begabungsförderung relevant sind zunächst epistemologische Überzeugungen zur Entstehung von Begabung bzw. Intelligenz, die entweder als angeboren und damit als nicht veränderbar im Sinne eines *statischen* oder als förderbar im Sinne eines *dynamischen* Begabungsbegriffs betrachtet werden (z. B. Köhler, 2011; Weigand, 2011). Auch die Vorstellung, dass es mehrere Intelligenzen gibt, fällt in den Bereich der epistemologischen Überzeugungen, die eng mit den Wertebindungen bzw. der Berufsmoral nach Oser (1998) verbunden sind (siehe Kap. 2.2).

Es ist daher zu vermuten, dass in den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften ein dynamischer Begabungsbegriff vorherrschend ist, der jedoch seinerseits stark von den subjektiven lerntheoretischen Überzeugungen abhängig ist. Diese sind insofern von Interesse, als Müller et al. (2008) einen Zusammenhang zwischen den epistemologischen Überzeugungen und der Auswahl der Unterrichtsmethoden vermuten, da sich in den von Lehrkräften bevorzugten und als geeignet angesehenen Arten der Vermittlung klarerweise ihre individuellen Vorstellungen über Wissen und Wissenserwerb widerspiegeln. Für die Gestaltung konkreter Begabungsförderungsmaßnahmen ist es daher von entscheidender Bedeutung, ob die Lehrkräfte in ihren epistemologischen Überzeugungen einen behavioristischen, kognitivistischen oder konstruktivistischen Zugang erkennen lassen. Begabungsförderung aus einer, nach Weinert (2012) als utopisch zu bezeichnenden, behavioristischen Perspektive bedeutet, dass es einzig darauf ankommt, den einzelnen Schüler*innen genügend Zeit zu geben, bis alle irgendwann Leistungsexzellenz erreichen werden. Der Kognitivismus versteht Begabungsförderung als eine, durch Aufgabendifferenzierung im Sinne der Lernzieltaxonomien, angeleitete Veränderung der kognitiven Strukturen und Prozesse. Durch die Wahl der richtigen Aufgabenschwierigkeit soll die „Zone der nächsten Entwicklung“ erreicht und die Schüler*innen so zu einem „Higher Order Thinking“ (Müller-Oppliger, 2011, S. 61) angeregt werden. Nach der Lerntheorie des Konstruktivismus wiederum sind die Lernenden die „Kon-

struktur[e]“ (Leutner & Wirth, 2018, S. 270) ihres Wissens. Begabungsförderung kann hier demnach nur ein Angebot in Form des Bereitstellens von Lerngelegenheiten (z. B. Talente, Forschungswerkstatt etc.) sein, das die Schüler*innen entsprechend eigenverantwortlich nützen müssen.

3 Methodisches Vorgehen

Aufgrund der Bedeutung nicht-kognitiver Handlungskompetenzen von professionellen Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2013) erschien es uns interessant, das bereits vorliegende Interviewmaterial, das im Anhang der Arbeit von Resinger (2019) veröffentlicht ist, einer Sekundäranalyse zu unterziehen. Befragt wurden von ihr 15 Lehrkräfte an zwei öffentlichen Wiener Volksschulen, die sich einen Schwerpunkt in der Begabungsförderung gesetzt und sich als Folge der Standortentwicklung um das Begabungssiegel der Wiener Bildungsdirektion beworben hatten. Somit ist es auch aus dem Blickwinkel der Schulentwicklungsberatung interessant, folgender Fragestellung nachzugehen: Welche Werthaltungen und epistemologischen Überzeugungen im Bereich der Begabungsförderung weisen die Lehrkräfte an den betreffenden Schulstandorten auf und können anhand des Datenmaterials identifiziert werden? Welche Konsequenzen lassen sich für die weitere Schulentwicklung ableiten?

Resinger (2019) fokussierte in ihrer teilstrukturierten Interviewbefragung vorwiegend das allgemein pädagogische wie fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte über Begabungsförderung. Dennoch erwarteten wir in den Antworten auch Erkenntnisse zu deren nicht-kognitiven Handlungskompetenzen. Von den insgesamt 16 Interviewfragen wurden lediglich zwei, in denen ausschließlich standardisiert nach der Kenntnis von Fördermaßnahmen gefragt wurde, aus unseren Analysen ausgeschlossen.

In der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung ließen sich im Bereich der *Werthaltungen* zwei Subkategorien, nämlich *Wertebindungen* und *epistemologische Überzeugungen* identifizieren, zu denen im Rahmen einer strukturierenden Analyse nach Mayring (2010) nach Entsprechungen im Text gesucht wurde. Die Zuordnungen wurden von uns, den Autorinnen, zunächst einzeln vorgenommen und anschließend diskursiv validiert.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der deduktiven Kategorien werden nach den Subkategorien geordnet dargestellt und durch induktive Kategorienbildungen ergänzt. Durch exemplarische Ankerbeispiele sollen die interpretatorischen Schlüsse transparent und nachvollziehbar aufgezeigt werden.

4.1 Spezifische Wertebindungen

Die Professionsmoral der befragten Lehrkräfte deutet sehr stark in Richtung eines humanistischen Verständnisses von Begabung, nachdem alle Kinder begabt sind und es wichtig erscheint, allen gerecht zu werden:

„Für mich persönlich hat Begabungsförderung eine sehr große Bedeutung. Leistungsstarke Kinder müssen genauso gefördert werden wie leistungsschwache.“ (Interview 3)

„Jedes Kind hat Stärken und diese zu erkennen und etwaige Begabungen herauszufiltern, ist genauso bedeutend wie das Fördern leistungsschwächerer Schüler!“ (Interview 13)

Einem humanistischen Verständnis des Begabungsbegriffs entsprechend betreffen die Begabungen der Schüler*innen sehr verschiedene Bereiche und Fähigkeiten. Begabungsförderung bezieht sich aus Sicht der Lehrkräfte nicht nur auf sogenannte Hauptfächer, sondern ist vor allem auf im schulischen Unterricht weniger im Vordergrund stehende Fächer und Bereiche bezogen. Begabungsförderung hat somit das Ziel, Schüler*innen ‚als Person‘ bzw. in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen:

„Die Begabungen der Kinder sind sehr unterschiedlich. Da fällt mir ein: selbständiges Arbeiten, soziale Kompetenz, rhetorische Fähigkeiten, die Sportlichkeit und Geschicklichkeit.“ (Interview 6)

„Das Ziel der Begabungs- und Begabtenförderung ist die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes.“ (Interview 2)

Neben der Förderung der Persönlichkeit der Schüler*innen wird Begabungsförderung mit dem Ziel verfolgt, (schulisches) Lernen aufrechtzuerhalten und Schüler*innen zu (schulischer) Leistung zu motivieren:

„Jedes Kind hat das Recht, optimal gefördert und zu Leistungen angespornt zu werden.“ (Interview 2)

„Es ist wichtig, eine Begabung zu erkennen und zu reagieren, um die Lust am Lernen aufrecht zu erhalten.“ (Interview 7)

Beim Sprechen über Begabungsförderung erwähnen einige Lehrkräfte auch explizit die Förderung von Defiziten, was in der Analyse als eine induktive Wertekategorie klassifiziert wurde:

„Förderung ist im schulischen Betrieb natürlich auch im gegenteiligen Sinne bekannt. Es geht nämlich darum, Defizite aufgrund von Lernschwächen, Sprachbarrieren et cetera zu verringern, das ist für mich Förderunterricht“. (Interview 1)
„Wenn Kinder mit Defiziten gefördert werden, sollten sie auf den aktuellen Stand der Klasse gebracht werden, falls sie mit dem Stoff hinterherhängen“. (Interview 9)

Einige Lehrkräfte wiederum grenzen den Förderbegriff von einer sogenannten Defizitförderung ab und wollen diesen *auch* für die Begabungsförderung verstanden wissen:

„Oftmals wird der Fokus des Förderns vermehrt auf leistungsschwache Kinder gelegt. Doch jedes Kind hat in irgendeinem Bereich eine Begabung und sollte auch dahingehend gefördert werden.“ (Interview 3)
„Schwächeren Kindern wird früh Beachtung geschenkt und es werden Förderressourcen angeboten. Dies sollte genauso für begabte Schüler beachtet werden.“ (Interview 7)

Die Erwähnungen der Begriffe *Hochbegabung* und *Begabtenförderung* stellen eine weitere induktive Kategorie dar. Diese werden nach unserem Verständnis ausschließlich in Zusammenhang mit kognitiven Kompetenzen von Lehrkräften getätigt und können nicht mit deren Wertehaltungen in Verbindung gebracht werden:

„Sie [die Lehrkräfte, Anm. d. V.] sollten wissen, wie und in welcher Form man mit begabten, hochbegabten Kindern arbeiten kann“. (Interview 4)
„Na sicher sollte es Fortbildungen geben, die [sic!] Umgang mit Hochbegabten im Klassenverband verbessern.“ (Interview 12)

Eine daran sich anschließende induktive Kategorie bezieht sich auf das Erkennen von Begabungen durch die Lehrkräfte. Diese gehen davon aus und wissen zum einen darum, dass es Schüler*innen mit (Hoch-)Begabungen gibt. Zum anderen folgt ihr Vorgehen, (Hoch-) Begabungen als solche zu erkennen und festzustellen weniger einem systematischen, diagnostischen Ablauf, sondern stellt sich vielmehr durch offene Lernformen ein:

„Manche [Begabungen, Anm. Verf.] sind offensichtlicher als andere, doch oft entdeckt man durch Zufall besondere Talente und Interessen der Kinder, zum Beispiel durch Projekte usw.“ (Interview 1)

4.2 Epistemologische Überzeugungen

Nach den Überzeugungen der Lehrkräfte sind Begabungen zum Teil schon angeboren, sie betonen aber auch die Wichtigkeit der Förderung, sodass sich Begabungen entfalten können:

„Begabung ist ein Geschenk, eine besondere Fähigkeit, die ein Mensch hat. Eine Begabung muss auch gefordert und gefördert werden, damit sie nicht verkümmert bzw. verloren geht. Förderung und Begabung hängen also eng beisammen. Das ist für mich Begabungsförderung“ (Interview 1).

„Begabung ist ein besonderes, möglicherweise auch angeborenes Talent auf einem gewissen Gebiet.“ (Interview 3)

„Ich glaube, Begabung kann prinzipiell bei jedem Kind entwickelt werden.“ (Interview 4)

„Ich denke, es ist wichtig, Begabungen früh zu erkennen und zu fördern“. (Interview 15)

Die Umsetzung von Begabungsförderung wird in jedem Unterrichtsgegenstand lokalisiert. Allerdings fungiert weniger das Fach als der Grad der Offenheit der Aufgaben und die spezifischen Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen als vorrangiges Kriterium der Begabungsförderung:

„Je nach Aufbau und Gestaltung des Unterrichts hat Begabungsförderung in jedem Unterrichtsgegenstand Platz. Je offener die Aufgabenstellung und Lösungsmöglichkeit ist, desto begabungsfördernder ist die Aufgabe.“ (Interview 3)

„Ja, das hat in jedem Unterrichtsgegenstand Platz. Es ist aber abhängig von den Begabungen der Kinder und nicht, so meine ich, von den Gegenständen.“ (Interview 8)

Die Interviewanalyse verdeutlicht außerdem, dass die Förderung von Begabungen weniger ‚direkt‘ mit der Kompetenz von Lehrkräften, z. B. in der Gestaltung der Unterrichtskommunikation, in Verbindung gebracht wird. Vielmehr wird sie in dem Bereitstellen einer Angebotsvielfalt gesehen, ohne dass die Lehrperson eine strukturgebende oder steuernde Rolle einnimmt:

„Unter Förderung verstehe ich ein gezieltes Angebot an Materialien, Ressourcen, Arbeitsmittel, sodass sich das Kind, individuell und auf seine Bedürfnisse abgestimmt, weiterentwickeln kann.“ (Interview 7)

Vor allem offene Unterrichtsformen werden von den Lehrkräften als besonders begabungsfördernd, vor allem durch die damit verbundenen Differenzierungsmöglichkeiten, bewertet:

„Besonders begabungsfördernd finde ich die Freiarbeit, die Planarbeit und die offenen Unterrichtsformen. Aufgabenstellungen, bei denen keine konkrete Antwort oder Lösung vorausgesetzt wird.“ (Interview 3)

„Ich stufe beispielsweise Wochenplanarbeit, Projektarbeit und freie Arbeit als begabungsfördernd ein. Ich meine, Unterrichtsformen, in denen Kinder individuell arbeiten können und Differenzierung möglich ist.“ (Interview 4)

Die Begabungsförderung passiert nach dem Verständnis der Lehrkräfte am besten durch kreative Fächer, insbesondere in Form einer Schreibwerkstatt:

„Beim Kreativen Schreiben wird den Kindern wieder viel Freiraum gelassen und sie können sich sozusagen in ihrer Stärke entfalten“. (Interview 4)

„Da habe ich wirklich vieles umgesetzt, doch am meisten bin ich in den letzten Jahren vom Kreativen Schreiben und dem Drehtürmodell begeistert“. (Interview 5)

„Das kreative und freie Schreiben ist einfach super“. (Interview 10)

Auch methodische Vorgehensweisen, die in der Begabtenförderung begründet sind, werden erwähnt:

„Enrichment ist ebenso etwas, von dem ich finde, dass es förderlich ist, da es eine qualitative Anreicherung des Unterrichtsangebotes möglich macht.“ (Interview 2)

Das Verständnis von Differenzierung der interviewten Lehrkräfte bezieht sich vorrangig auf das Bereitstellen möglichst vieler verschiedener Aufgaben und Materialien und einer breiten, abwechslungsreichen Methodenvielfalt:

„Na ja, in Deutsch schreiben die Kinder unterschiedliche Texte, so wie es ihrer Begabung entspricht. Und in Mathematik arbeiten die Kinder während der Freiarbeit in ihrem Tempo und nach ihren Fähigkeiten.“ (Interview 6)

„Also ganz wichtig ist das differenzierte Angebot an Aufgaben, das heißt viele Materialien. (...) Also, ich bin ein Fan der Freiarbeit, das ist auch mein Schwerpunkt in der Klasse (...). Beim Stationenlernen ist es gut möglich zu differenzieren und die Kinder werden in ihrer Selbstständigkeit gefördert“. (Interview 15)

Neben der Förderung durch spezifische methodische Herangehensweisen werden vereinzelt alltägliche Kommunikationspraktiken der Lehrkräfte als begabungsfördernd erwähnt:

„Auch der respektvolle Umgang und die Ermutigung durch die Lehrer und ein angemessenes Feedback sind wichtige Punkte.“ (Interview 2)

5 Diskussion der Ergebnisse

Im vorliegenden Beitrag wurde die Frage bearbeitet, welche nicht-kognitiven Handlungskompetenzen Lehrkräfte im Rahmen der Begabungsförderung zeigen und welche Schlüsse sich daraus für die Schulentwicklungsberatung ziehen lassen. Zu den nicht-kognitiven Handlungskompetenzen zählen Baumert und Kunter (2013) Werthaltungen und epistemologische Überzeugungen. Diese wurden im Beitrag in Bezug zur Begabungsförderung in der Schule diskutiert und als Kategorien zur Analyse von Interviews mit Lehrkräften, die an zwei Schulstandorten mit dem Schwerpunkt Begabungsförderung unterrichten, herangezogen.

Die Ergebnisse zeigen, dass hinsichtlich der *Wertepräferenzen* von Lehrkräften eindeutig ein humanistisches Verständnis von Begabung und Begabungsförderung überwiegt. Die interviewten Lehrkräfte gehen davon aus, dass prinzipiell jedes Kind eine Begabung aufweist. Ihr professionelles Handeln ist demnach auf die Förderung der Begabungen *aller* Kinder ausgerichtet. So wird auch der Förderbegriff von den Lehrkräften in einem doppelten Sinn verwendet: Zum einen verweisen die Lehrkräfte darauf, dass der Begriff im schulischen Kontext häufig als Förderung von sogenannten Defiziten der Schüler*innen verstanden wird. Zum anderen setzen sich die Lehrkräfte dafür ein, die Verwendung des Begriffs für die Förderung der Stärken von Schüler*innen in Anspruch zu nehmen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Primärstudie von Resinger (2019), die das Antwortverhalten der Lehrkräfte jedoch ausschließlich aus der Perspektive eines pädagogischen Wissens über Begabungsförderung klassifiziert und Werthaltungen nicht thematisiert, was zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen führt.

Wir vertreten die Ansicht, dass die Haltung, jedes einzelne Kind in seinen Begabungen zu fördern, auf Basis der Ergebnisse als spezifische Wertebindung der Lehrkräfte interpretiert werden kann. Demgegenüber lässt sich der Zugang zur Förderung hochbegabter Schüler*innen als pädagogisches Wissen einordnen, das auf der Ebene der kognitiven Handlungskompetenz von Lehrkräften lokalisiert ist: Lehrkräfte wissen, dass es hochbegabte Schüler*innen gibt; ihr professionelles Handeln wird aber vielmehr von der Werthaltung dominiert, dass grundsätzlich jedes Kind begabt ist und in dem jeweiligen Bereich zu fördern sei. Folglich ist die bildungspolitisch gewünschte Gleichzeitigkeit von Breiten- und Spitzenförderung in der Praxis wohl nicht so leicht zu realisieren, denn nach Kanning (2011) müssen Wertebindungen als relativ stabil angesehen werden und sind dadurch wenig veränderbar.

In Hinblick der *epistemologischen Überzeugungen* von Lehrkräften verdeutlicht die Interviewanalyse die, aus der Theorie von Oser (1998) abgeleitete, Annahme, dass die befragten Lehrkräfte einhellig einem dynamischen Begabungsbegriff folgen: Sie gehen zwar davon aus, dass bestimmte Begabungen bei Schüler*innen angelegt bzw. angeboren seien, diese bedürfen aber der Förderung, damit sie sich entfalten und entwickeln können. Auch hier decken sich unsere Erkenntnisse mit jenen von Resinger (2019), die Zugänge wie auch die Schlussfolgerungen sind jedoch unterschiedlich. Wir sprechen von einem dynamischen Begabungsbegriff als epistemologische Überzeugung in Zusammenhang mit einem Berufsethos, Resinger (2019) offensichtlich von einem pädagogischen Wissen. Bedeutsam werden diese unterschiedlichen Zugänge in der Einschätzung des professionellen Handelns der Lehrkräfte, das sich vor allem an einem konstruktivistischen Verständnis von Begabungsförderung ausrichtet. Aus dem Blickwinkel der epistemologischen Überzeugungen betrachtend, interpretieren wir dieses Ergebnis deutlich kritischer als Resinger (2019). Die Lehrkräfte stimmen darin überein, dass sich die Förderung von Begabungen vor allem durch offene Unterrichtsformen (z. B. Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Projektarbeit, Stationenlernen) und einer breiten Angebotsvielfalt (z. B. an Aufgaben, Arbeitsmitteln, Materialien) gleichsam ‚wie von selbst‘ vollzieht. In kaum einer ihrer Aussagen betonen die Lehrkräfte die Relevanz ihres eigenen Handelns etwa in der gezielten Steuerung des Unterrichtsgeschehens oder der planvollen Förderung einzelner Schüler*innen. Auch in den explizit erwähnten offenen Aufgabenstellungen, die nach einer sozio-konstruktivistischen Vorstellung zum Austausch unter den Schüler*innen anregen und somit kognitiv aktivierend wirken (Tulodziecki et al., 2009), tritt die Lehrkraft nur begleitend aber nicht aktiv, den Lernstoff strukturierend, auf. Dieses Ergebnis bedeutet, dass es scheinbar an pädagogischem Wissen über Begabungsförderung mangelt, da weitere Varianten der Begabungsförderung ungenutzt bleiben. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen des Nationalen Bildungsberichts, laut denen 78 % der österreichischen Grundschüler*innen von Lehrkräften unterrichtet werden, die angeben, Fortbildungsbedarf bei der Förderung besonders begabter Schüler*innen zu haben (Bachinger et al. 2021). Fortbildungsbedarf gibt es in den hier untersuchten Schulen v. a. im Sinne eines kognitivistischen Zugangs zu Begabungsförderung, also Differenzierung dahingehend umzusetzen, dass Schüler*innen Aufgaben nach aufsteigenden Kompetenzstufen bearbeiten, um in dieser Weise gezielt gefördert zu werden. Brisant sind diese Ergebnisse insofern, als weder aktuelle Kompetenzmodelle mit ihren Leistungsanforderungen auf den jeweiligen Niveaustufen (z. B. Groß Ophoff & Kemethofer, 2024) noch Instrumente zur Förderdiagnostik wie die iKM^{Plus} (Illtschko, 2024)³ mit Begabungs- und Begabtenförderung in Verbindung gebracht werden. Eine gezielte Förderung von Schüler*innen findet scheinbar v. a. im Rahmen einer Defizitförderung statt, die Vorgehensweise wird aber nicht automatisch auf die Förderung der leistungsstarken Schüler*innen umgelegt.

Die Analyse des Interviewmaterials verfolgte das Ziel, nicht-kognitive Handlungskompetenzen von Lehrkräften wie Werthaltungen und epistemologische Überzeugungen empirisch nachzuzeichnen. Mit diesem Unternehmen wird die generelle Frage adressiert, inwie-

fern und auf welche forschungsmethodisch angemessene Weise nicht-kognitive Aspekte professionellen Handelns überhaupt empirisch zugänglich gemacht werden können. Diese methodologische Frage können wir an dieser Stelle nicht diskutieren, allerdings möchten wir die Grenzen, die das vorliegende empirische Datenmaterial in Bezug auf die Bearbeitung unserer Forschungsfrage aufweist, kurz aufgreifen.

Das vorliegende Interviewmaterial ist auf der Basis von standardisierten Leitfragen entstanden, das kaum Raum für längere Darstellungen vonseiten der Lehrkräfte zuließ. Um Zugang zur nicht-kognitiven Ebenen professionellen Handelns zu gelangen, sind offene Interviewformen eher geeignet. Durch das Hervorlocken von Erzählungen und Beschreibungen über konkrete schulische Situationen können dadurch stärker die Handlungsebene und die das Handeln leitende Orientierungen beleuchtet werden (Rosenthal, 2015, S. 165–169). Daneben ist das vorliegende Sample auf zwei Volksschulen beschränkt. Um die Ergebnisse besser differenzieren und kontrastieren zu können, wäre daher eine Ausweitung der Untersuchung auf weitere Schulen mit und ohne Begabungsförderungsschwerpunkt lohnenswert. Auch eine wiederholte Befragung der Lehrkräfte wäre vielversprechend (die Durchführung der Studie fand 2019 statt), um die aktuellen politischen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Begabungsförderung an Schulen stärker als bisher berücksichtigen zu können.

6 Empfehlungen für die Schulentwicklungsberatung

Aus den vorliegenden Ergebnissen lassen sich konkrete Ansatzpunkte für die Schulentwicklung ableiten. Diese können anhand des Vier-Wege-Modells (Rolff, 2023), das sich auf die Entwicklung der Organisation, des Personals, von Netzwerken und der Unterrichtspraxis bezieht, verdeutlicht werden. Auf der Ebene der Organisationsentwicklung können Schulentwicklungsprozesse zunächst einen reflexiven Rahmen für die Auseinandersetzung mit der Diskrepanz individueller und organisationaler Werthaltungen und Überzeugungen an den Schulen bereitstellen. Der dadurch initiierte Bewusstseinsbildungsprozess (Andersch & Martin, 2024) sollte zum Ziel haben, ein gemeinsames, multidimensionales und humanistisches Verständnis von Begabung zu entwickeln, das auch die Sensibilisierung für die Förderung von Hochbegabung umfasst. Neben dem Raum für einen notwendigen Diskurs muss auf Ebene der Organisationsentwicklung aber auch mehr Verbindlichkeit gegenüber den pädagogischen Leitvorstellungen und den Zielen im Schulentwicklungsplan eingefordert werden. Dies gilt für das Qualitätsmanagement an Schulen im Allgemeinen ebenso wie für Qualitätssiegel in der Begabungsförderung im Speziellen. Bewusste Strukturentscheidungen und institutionelle Maßnahmen dienen hier als Anschlussstellen für pädagogische Haltnungsarbeit.

Für die Unterrichtspraxis sollte Schulentwicklung zunächst Impulse setzen, um die diagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen durch systematisch und strukturiert eingesetzte Instrumente und gezielte Förderplanung zu ergänzen. Zusätzlich zur Förderung in den

kreativen Fächern würde die Ausweitung auf alle Fachbereiche und eine stärkere Orientierung an aktuellen Kompetenzmodellen zur Professionalisierung beitragen. Die Etablierung qualitativ unterschiedlicher Differenzierungsformen, als Ergänzung zur Differenzierung über Angebotsvielfalt, stärkt schließlich die Rolle der Lehrperson als strukturierende und steuernde Instanz in vielfältigen Lernsettings. Hier könnten spezifische, fachliche Fortbildungen den Schulentwicklungsprozess sinnvoll ergänzen.

Weitere Entwicklungspotentiale eröffnen sich im Bereich der Vernetzung. Das Schulautonomiepaket (BMB, 2017) sieht eine entsprechende Entwicklung von Schulclustern vor, zu denen sich mehrere Standorte zusammenschließen und eine gemeinsame Schulentwicklung betreiben können. Im Rahmen eines derartigen Zusammenschlusses ließen sich Maßnahmen wie z. B. die Spitzenförderung wahrscheinlich einfacher und effizienter gestalten.

Schulentwicklungsberatung im Kontext von Begabungsförderung kann demnach zentrale Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung und -sicherung definieren. Entscheidend für das Gelingen ist ein integrativer Zugang, der bestehende Werthaltungen ernst nimmt, die Reflexion epistemologischer Überzeugungen ermöglicht und strukturelle wie didaktische Entwicklungsperspektiven eröffnet.

Literatur

- Ahl, I. (2011). Ach die Werte! Zum Geleit. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabungsförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (Bd. 3, S. 4–5). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.
- Andersch, J. & Martin, O. (2024). *Landkarten der Transformation. Syntaktisch-hypnosystemische Entwicklungsberatung*. Heidelberg: Carl Auer.
- Bachinger A., Bruneforth, M., & Schmich, J. (2021). Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, Hrsg.) *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 471–529). Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>.
- Baumert, J., & Kuntner, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H. Krüger, & J. Baumert (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 277–337. Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung BMB (2017). *Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung. Rundschreiben Nr. 25/2017*. GZ BMB-10.060/0099-I/8/2016.
- Bundesministerium für Bildung BMB (2017). *Bildungsreformgesetz 2017*. BGBl. I Nr. 138/2017 v. 15.9.2017
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>
- Groß Ophoff, J., & Kemethofer, D. (2024). Kompetent Daten nutzen – woran erkennt man das? *Erziehung und Unterricht*, 174 (5–6), 27–35.
- Hoyer, T. (2012). Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabungsförderung. Begabung und Leistung. Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (Bd. 4, S. 14–22). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.

- Illtschko, M. (2024). Wie diagnostische „Evidenzen“ Lehrer*innen und Schulleitungen bei Förderung und Unterrichtsentwicklung unterstützen können. Das Beispiel iKM^{PLUS}. *Erziehung und Unterricht*, 174(5-6), 62–69.
- International Panel of Experts for Gifted Education – iPEGE (Hrsg.). (2014). Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung. Salzburg: ÖZBF.
- Kanning, U. P. (2011). Diagnostik von Einstellungen, Interessen und Werthaltungen. In L. F. Hornke, M. Amelang & M. Kersting (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Persönlichkeitsdiagnostik* (S. 467-512). Göttingen: Hogrefe.
- Köhler, T. (2011). Begabung und Exzellenz als Phänomen. Zu Avantgarde von Nachwuchs von Wissenschaft, Unterricht und Erziehung. *Journal für Begabtenförderung*, 11(2), 29–36.
- Krammer, G., Vogel, St. E., Yardimci, T., & Grabner, R. H. (2019). Neuromythen sind zu Beginn des Lehramtsstudiums prävalent und unabhängig vom Wissen über das menschliche Gehirn. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 221–246
- Leutner, D. & Wirth, J. (2018). Instruktionspsychologie. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 269–278). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Ph. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Müller, S., Paechter, M. & Rebmann, K. (2008). Aktuelle Befunde zur Lehr-Lernforschung: Epistemologische Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*. Abrufbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_etal_bwpat14.pdf
- Müller-Oppliger, V. (2011). (Hoch-)Begabung im pädagogischen Bezug zum Menschenbild. Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabungsförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (Bd. 3, S. 55–68). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Resch, C. & Rogl, S. (Hrsg.). (2019). *White Paper Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung. 20 Handlungsempfehlungen für Schule und Hochschule*. Salzburg: ÖZBF.
- Resinger, R. (2019). *Begabungs- und begabtenfördernde Schule. Wie ist die Entfaltung der persönlichen Begabungen an Grundschulen förderbar?* Veröffentlichte Masterthesis an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Abrufbar unter: <https://media.obvsg.at/AC15500493-2001>
- Resch, C. & Rogl, S. (2024). Einleitung: Paradigmenwechsel in Österreich. Entwicklungen der Begabungs- und Begabtenförderung. In S. Rogl et al. (Hrsg.), *Begabung verändert – förderliche Lernwelten erforschen, gestalten, implementieren* (Bd. 17, S. 11–34). Münster: Waxmann.
- Rogl, S. (2022). *Begabungsüberzeugungen und ihr Einfluss auf kognitiv herausfordernden Unterricht*. München: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2023). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rost, D. H. (2009). *Intelligenz. Fakten und Mythen*. Weinheim: Beltz.
- Schmied, C. (2011). Recht auf begabungsfördernde Bildung für alle Kinder und Jugendlichen. *Journal für Begabtenförderung*, 11(2), 25–28.
- Tulodziecki, G.; Herzig, B. & Blömeke, S. (2009). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Weigand, G. (2011). Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabungsförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (Bd. 3, S. 48–54). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.
- Weigand, G., Hackl, A. & Steenbuck, O. (2011). Werte schulischer Begabtenförderung. Einführung in einen relevanten Diskurs. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabungsförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (Bd. 3, S. 6–11). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.
- Weigand, G., Müller-Oppliger, V., Hackl, A. & Schmid, G. (Hrsg.) (2014). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Weinert, E. (2012). Begabung und Lernen. Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabungsförderung. Begabung und Leistung. Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (Bd. 4, S. 23–34). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.

¹ Für die Verleihung des Siegels müssen definierte Qualitätskriterien in der Begabungsförderung erfüllt sein. Der Kriterienkatalog kann bei der Wiener Bildungsdirektion angefordert werden.

² Nähere Informationen siehe unter <https://www.bildung-noe.gv.at/Schule-und-Unterricht/Begabtenfoerderung/G-tesiegel-f-r-Begabung-N----GripS.html>

³ Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war die iKM^{PLUS} noch nicht in Verwendung, jedoch bereits die Vorgängerversion iKM.