

Der Schulversuch TAFF

„Talente finden und fördern an der Mittelschule“
2016-2019



Die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation

Katrin Valentin, Marina Quiner, Theresa Zink, Thomas Eberle

Der Schulversuch TAFF – Talente finden und fördern an der Mittelschule wurde im Schuljahr 2015/16 von der Stiftung Bildungspakt Bayern ins Leben gerufen. Projektkoordinatorin waren zunächst Heike Fedrowitz, später Funda Demir und danach Nicole Bräunl-Mayer, alle abgeordnete Mittelschullehrerinnen. Ralf Kaulfuß war als Leiter der Stiftung Bildungspakt Bayern die gesamte Zeit über mit dem Projekt betraut. Die Stiftung war für die Gesamtorganisation des Schulversuchs zuständig und erstellte gemeinsam mit den Schulen einen Leitfaden zum Modellprojekt. Darüber hinaus liegt eine Handreichung des Evaluationsteams für Lehrkräfte vor, die praktische Impulse für eine talent- und stärkenorientierte Mittelschule bietet (<https://www.mspaed.phil.fau.de/forschung/taff-2/>).

Modellschulen:

10 Mittelschulverbände und zwei eigenständige Mittelschulen (25 Modellschulen)

Laufzeit:

5 Jahre, beginnend mit dem Schuljahr 2015/2016

Zielgruppe:

Jahrgangsstufe 6 bis 9

Exklusivpartner:

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.

Impressum

Der Schulversuch TAFF
„Talente finden und fördern an der Mittelschule“
2016-2019
Die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation

Autor/-innen:
Katrin Valentin, Marina Quiner, Theresa Zink, Thomas Eberle
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Layout: Andrea Förster
Fotos: Titelseite li + mi, S. 13: Mittelschule Kirchenlamitz; Titelseite re + S. 5 S. 9, S. 15: Zottbachtal-Mittelschule in Pleystein / Pfalzgraf-Friedrich-Mittelschule Vohenstrauß/Thomas Eberle; S. 11: Mittelschule Simmernstraße/Dittmer-Glaubig; S. 21: Mittelschule Kirchenlamitz (Bergmann)

Nürnberg 2020

TAFF – Die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation	4
1. Kurzvorstellung des Schulversuchs	4
2. Evaluationskonzept	5
3. Begabungsverständnis	6
4. Erreichte Ziele	7
4.1 TAFF aus Sicht von Schülerinnen und Schülern (Ziel 1)	7
4.2 TAFF aus Sicht der Lehrpersonen (Ziel 2)	8
4.3 TAFF als Entwicklung von Verfahrensweisen der Begabungsförderung an (Mittel-)Schulen (Ziel 3)	9
5. Hinweise auf Gelingensbedingungen von TAFF	11
5.1 Begabungsverständnis	12
5.2 Lehrerbegeisterung	13
5.3 Freiwilligkeit der Teilnahme	14
5.4 Freiraum geben	16
5.5 Begabungsförderung bedeutet Schulentwicklung	17
6. Implementation der Evaluationsergebnisse	18
7. Empfehlungen	19
8. Ausgewählte Literatur	23

TAFF – Die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation

1. Kurzvorstellung des Schulversuchs

Im Schulversuch „TAFF – Talente finden und fördern an der Mittelschule“ ging es darum, die Schülerinnen und Schüler mit ihren Begabungen, Talenten und Stärken in den Blick zu nehmen. Über einen Zeitraum von vier Jahren entwickelten 25 Modellschulen hierzu sehr unterschiedliche Vorgehensweisen, Projekte und Förderwege. Der Versuch richtete sich an die Jahrgangsstufen 6 bis 9, doch wurden auch 5. Klassen berücksichtigt. Er hatte die gezielte Förderung von Talenten von Mittelschülerinnen und Mittelschülern, die durch bestehende Angebote noch nicht hinreichend angesprochen wurden, zum Kernanliegen. Schwerpunkte lagen dabei auf der Berufsorientierung und der Weiterentwicklung des Schulprofils. Im Schulversuch wurden jedoch im Wesentlichen nicht Talente im Sinne von Hochbegabung gesucht, dem traditionellen Forschungsgebiet von Talentförderung, sondern vor allem die Stärken von Heranwachsenden herausgearbeitet und gefördert: Der Schulversuch TAFF verfolgte den Ansatz, es allen Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ihre Begabungen, das heißt ihre Stärken und Talente zu erkennen und weiterzuentwickeln (zum Begabungsbegriff siehe Kapitel 3).

TAFF setzte somit an den individuellen Stärken an. Dabei war es nicht nur Ziel, diese weiterzuentwickeln. Vielmehr erwarteten die Lehrkräfte auch, dass Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen von TAFF-Maßnahmen Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, im Hinblick auf ihre persönliche Entwicklung profitieren. Bei diesen Maßnahmen handelte es sich um sehr unterschiedliche Umsetzungsformen: das konnte zum Beispiel eine Arbeitsgemeinschaft, der Regelunterricht, eine Werkstatt oder ein Projekt sein – jeweils mit dem Schwerpunkt der Begabungsförderung bzw. Stärkenorientierung. Insgesamt nahmen 25 Schulen an dem Projekt teil, in zehn Schulverbänden und zwei eigenständige Mittelschulen. Teams von Lehrkräften, externen Fachkräften und Schulleiterinnen und Schulleitern entwickelten sehr unterschiedliche Ansätze und wurden dabei durch Fortbildungsmaßnahmen und Erfahrungsaustausch unterstützt. Zwar begannen viele Schulen zunächst mit Arbeitsgemeinschaften, doch etablierte sich TAFF über die Jahre immer mehr im Regelunterricht. Die Vielfalt der Maßnahmen war immens – hier einige Beispiele:

++ Basketball ++ Bau eines Holzpavillons ++ Bauchtanz ++ Berufsorientierung ++ Bike and Repair ++ CNC ++ Deutsch als Zweitsprache ++ Elektrik ++ Erziehen und Pflegen ++ Exkursion Bionik ++ Experimentieren ++ Fachliche Portfolioarbeit ++ Haus der Talente ++ Informatik ++ Künstlerwerkstatt ++ Lauftraining ++ Malen an Haltestellen ++ Mathematikwerkstatt ++ Nähwerkstatt ++ Robotertechnik ++ Schreib- und Theaterwerkstatt ++ Schulband ++ Schüler als Lehrer „IT-Profi“ ++ Schülersprechstunde ++ Schulhausgestaltung ++ Songwriting ++ Soziale Kompetenz ++ Stärken stärken ++ Straßenmusik ++ Talentportfolio ++ Talentshow ++ Tanz ++ Theaterunterricht ++ Total sozial ++ Workshop Film ++

2. Evaluationskonzept

Das Evaluationsteam des Lehrstuhls für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklungsforschung und Experiential Learning evaluierte vom Schuljahr 2016/17 bis zum Ende des Schuljahres 2018/19 unter der Leitung von Prof. Dr. Thomas Eberle und Dr. Katrin Valentin den Schulversuch TAFF. Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen waren Dr. Marina Quiner und Theresa Zink.

Die vorliegende Zusammenfassung der wichtigsten Befunde der Evaluation des Schulversuchs TAFF hat den ausführlichen „Internen Gesamtbericht der Evaluation des Schulversuchs TAFF – Talente finden und fördern an der Mittelschule“ als Grundlage. Bei Interesse kann dieser Bericht bei der Stiftung Bildungspakt oder bei der Universität Erlangen-Nürnberg eingeholt werden.

Aufgaben der Evaluation

- Die Evaluation fand erstens zum Zwecke des Monitorings statt, das heißt, der Verlauf des Modellversuchs wurde mit Hilfe von quantitativen Befragungen von Lehrkräften und Schülern/-innen beobachtet und auf die Erreichung von Zielen hin überprüft.
- Darüber hinaus galt es zweitens, Implementationsforschung zu betreiben, das heißt, Zwischenergebnisse umgehend in den Prozess des Schulversuchs einzuspeisen.
- Drittens sollten Gelingensbedingungen für Begabungsförderung herausgearbeitet werden. Es wurde also un-

tersucht, welche Aspekte des pädagogischen Handelns dazu führen, dass sich Begabungsförderung vollzieht.

Im Folgenden soll es zunächst einmal darum gehen, welche Ziele wie erreicht wurden und wie sich der Schulversuch entwickelt hat. Abschließend wird ein Gesamtrésümee aus Sicht des Evaluationsteams gezogen.

Ziele des Schulversuchs

- (1) Die Schülerinnen und Schüler finden eine Begabung im Zuge einer TAFF-Maßnahme oder entwickeln eine Begabung weiter.
- (2) Die Lehrkräfte finden im Zuge von TAFF-Maßnahmen Begabungen bei Schülerinnen und Schülern oder unterstützen sie in der Entwicklung ihrer Begabung.
- (3) Es werden Vorgehensweisen entwickelt, Begabungsförderung an (Mittel-) Schulen zu implementieren.



Ergebnisse

Kurz zusammengefasst lässt sich sagen:

Alle Ziele wurden erreicht. Zur Überprüfung der Erreichung der Ziele wurden zum einen Fragebogenerhebungen zu Beginn und am Ende einer Maßnahme sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Schülern/-innen durchgeführt. Darüber hinaus wurden in sechs Fallschulen zahlreiche Hospitationen mit anschließenden Gesprächen mit den Beteiligten vorgenommen. Ferner wurden mehrere Gruppendiskussionen zu ausgewählten Themen sowohl mit Projektkoordinatoren/-innen als auch Schülern/-innen und Leitfadenterviews mit Schulleitern/-innen und Lehrpersonen durchgeführt.

3. Begabungsverständnis

Die qualitativen Zugänge der Evaluation zeigten, dass unter den beteiligten Lehrpersonen, Schulleitungen und Schülern/-innen große Unsicherheit hinsichtlich des Talentbegriffs und damit verbundener Vorstellungen bestand. Manche setzten Interesse mit Begabung gleich, Einzelne waren der Ansicht, dass Schüler/-innen an der Mittelschule über gar keine Talente verfügen, andere verstanden alle erkennbaren Stärken als Talente und für wieder andere war der Talentbegriff nur bei Exzellenz anzuwenden. Im Verlauf des Schulversuchs ergab sich in dieser Hinsicht gleichsam ein Transformationsprozess:

Unterscheidungen von Lehrkräften aufgreifend speiste das Evaluationsteam einen Begabungsbegriff ein, der eine wichtige Unterscheidung transportierte:

Begabung gilt nunmehr als Überbegriff. Wenn es jemandem leicht fällt, sich etwas anzueignen, dann sprechen wir davon, dass er oder sie Begabung hat. **Es lässt sich zwischen *intrapersoneller* Begabung (Stärken) und *interpersoneller* Begabung (Talente) unterscheiden.** Die meisten Maßnahmen im Schulversuch dienten dem Finden von Stärken.



Anmerkung: Da sich der Sprachgebrauch im Laufe des Schulversuchs änderte, wird in den Zusammenfassungen und Interpretationen der Befunde der korrekte Sprachgebrauch gewählt, bei einzelnen zitierten Fragestellungen werden die Befunde mit den den Erhebungsinstrumenten zugrundeliegenden Begrifflichkeiten dargestellt

4. Erreichte Ziele

4.1 TAFF aus Sicht von Schülerinnen und Schülern (Ziel 1)

Das Gelingen des Schulversuchs aus Sicht von Schülerinnen und Schülern wurde auf mehrere Weisen operationalisiert. In allen drei Erhebungsjahren gab es Schülerinnen

und Schüler, die über sich sagten, dass sie im Zuge der TAFF-Maßnahme etwas Neues gefunden haben, das sie gut können. Im dritten Jahr war es gar zwei Drittel der Befragten:

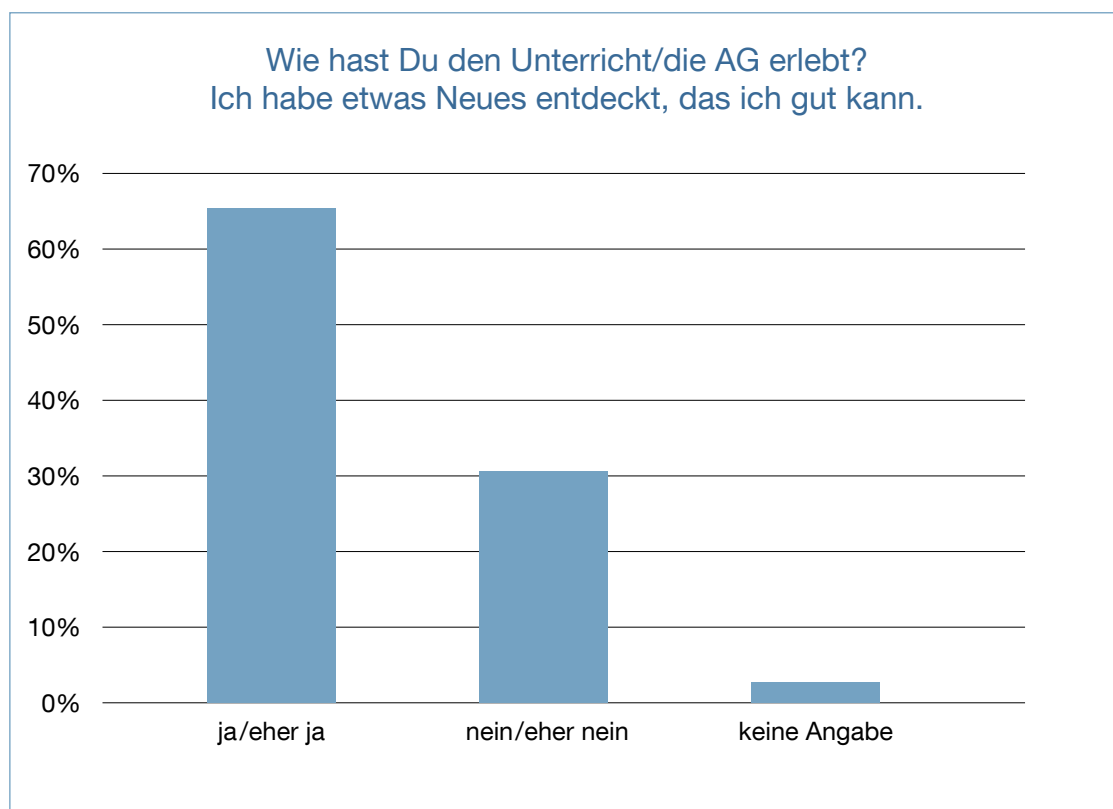


Abb. 1: Teilstichprobe Schüler/-innen w3t2 (2018/19), n=1244, Angaben in Prozent.

Auch die Frage danach, ob sie ein Talent gefunden haben, haben 2018/19 52% mit „ja“ oder „eher ja“ beantworten können. Drei Viertel der Befragten gaben darüber hinaus an, dass sie sich in ihren Fähigkeiten noch verbessern konnten („ja“ und „eher ja“). Auch in den ersten beiden Evaluationsjahren gab es immer einen Teil von Schülerinnen und Schülern, die ihre TAFF-Maßnahme in dieser Weise erlebten.

Darüber hinaus schrieb etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der Teilnahme an TAFF einen Zuwachs ihres Selbstbewusstseins zu. Bereits im ersten Erhebungsjahr 2016/17 gaben 57% der Schülerinnen und Schüler an, dass

sie durch die Teilnahme an der TAFF-Maßnahme selbstbewusster wurden. Für 41% stimmte das kaum oder nicht (keine Angabe: 2%). Insbesondere wenn sie angaben, etwas Neues entdeckt zu haben, das sie gut können, erlebten sie sich selbstbewusster nach ihrer Teilnahme an TAFF.

Obwohl TAFF zwar auch, aber nicht nur, in unmittelbarem Zusammenhang mit Berufsorientierung konzipiert war, erlebten viele befragte Schülerinnen und Schüler die Teilnahme am Schulversuch in dieser Hinsicht als förderlich. Etwa die Hälfte gab an, dass sie etwas Wichtiges gelernt haben, das für ihren späteren Beruf hilfreich sein kann.

4.2 TAFF aus Sicht der Lehrpersonen (Ziel 2)

Auch aus Sicht der Lehrkräfte und externen Partner/-innen, die die TAFF-Maßnahmen durchführten, wurde das Ziel des Schulversuchs erreicht. 98% von ihnen gaben an, dass sie Talente (im Sinne von Stärken und im Sin-

ne von herausragenden Fähigkeiten) bei Schülerinnen und Schülern entdeckt haben. Auch in den ersten beiden Evaluationsjahren gab es einen Großteil, der derartige Aussagen machte.

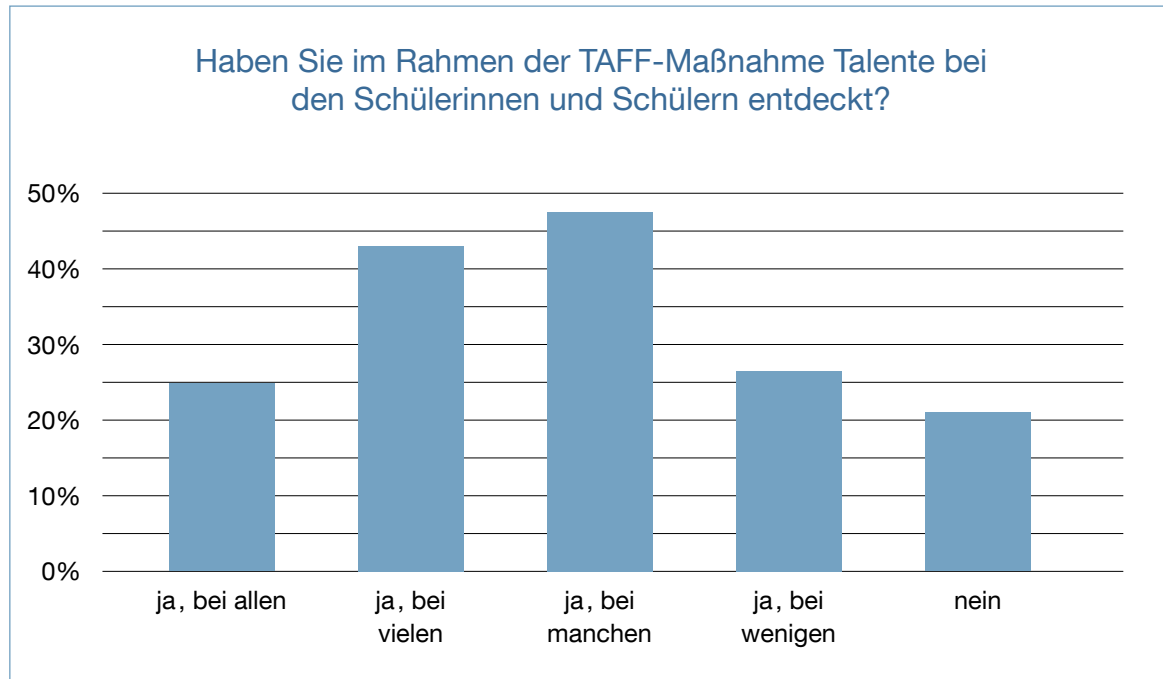


Abb. 2: Teilstichprobe Lehrpersonen w3t2 (2018/19), n=136, Angaben in Prozent.

Im Schulversuch TAFF versuchte ein Großteil der Lehrkräfte in den ersten beiden Erhebungsjahren durch „Spontane Beobachtung“ Talente zu finden. Das heißt, sie hofften darauf, en passant im Unterrichtsalltag Begabungen zu entdecken. Etwa zwei Drittel bemühte sich, durch „Zeigen-Probieren-Üben“ Talente zu entdecken. Das heißt, die offenen, dem üblichen Unterrichtsverlauf entsprechenden Formen des Findens von Begabungen wurden am meisten herangezogen. Konkretere und aufwändigere Formen, wie eine „Mündliche Befragung“ oder ein „Strukturiertes Feedback“ zu geben, wurde von etwas über 40% der Befragten in Angriff genommen. Es nahm darüber hinaus fast jeder fünfte Befragte den Aufwand auf sich, „Beobachtungsbögen“ hinzuzuziehen oder eine „Schriftliche Befragung“ durchzuführen.

Die qualitative Evaluation ergab, dass Lehrpersonen auf viele verschiedene Arten und Weisen versuchten, Talente im Sinne von TAFF zu fördern bzw. deren Entwicklung zu unterstützen. Die quantitative Befragung zeigte, dass hauptsächlich das „Loben und Bestärken“, „konkretes Feedback“ und das „Freiraumgeben“ zur Förderung herangezogen wurden.

Im dritten Erhebungsjahr wurden die Lehrpersonen zusätzlich gefragt, ob die Schüler/-innen zeigen konnten, dass es etwas gibt, das sie gut können. Fast alle befragten Maßnahmenleitungen waren der Meinung, dass ihnen dies gelang.

4.3 TAFF als Entwicklung von Verfahrensweisen der Begabungsförderung an (Mittel-)Schulen (Ziel 3)

Jede der 25 Mittelschulen legte einen individuellen Weg zurück und entwickelte in einer intensiven Auseinandersetzung mit den anderen Projektbeteiligten ihre eigene Vorgehensweise für das Finden und Fördern von Begabungen. Im Zuge der Evaluation konnten die zentralen Fragestellungen herausgearbeitet werden, denen sich jede Schule vor dem Hintergrund ihrer individuellen Rahmenbedingungen und Ziele stellen musste. Bei manchen Schulen wurden diese Fragen nur implizit beantwortet, das heißt, es wurden pragmatisch Vorhaben realisiert, ohne sich gesondert mit den Implikationen Ihres Handelns zu befassen. Manche Akteure stellten hierzu jedoch grundlegende Überlegungen an und reflektierten ihr Vorgehen sehr bewusst in Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren der Schulfamilie.

Der Modellversuch TAFF lässt sich also auch in der Hinsicht als gelungen bezeichnen, als das Ziel erreicht wurde, Vorgehensweisen zur Implementation von Begabungsförderung an Schulen zu entwickeln. Diesbezüglich ist es als ein Ergebnis der TAFF-Evaluation anzusehen, dass eine schul-individuelle Vorgehensweise, die Anschluss an die Ausgangslage von Lehrkräften, Schüler/-innen und Schulleitung nimmt, zweckdienlich ist.

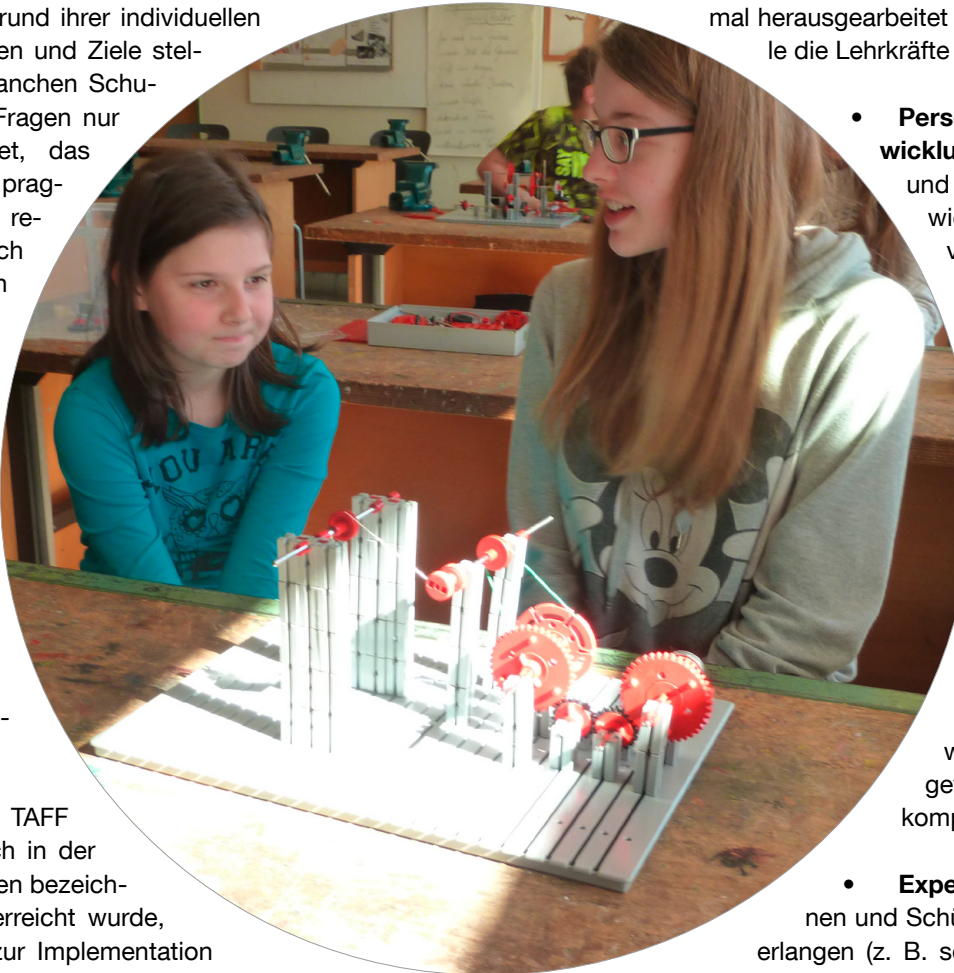
Berücksichtigung erfordern insbesondere:

- Neigungen der Schülerinnen und Schüler,
- die Kompetenzen der Lehrkräfte in Bezug auf unterschiedliche Domänen,

- ansässige Kooperationspartner im Sozialraum,
- und schulkulturelle Traditionen, an denen angeknüpft werden kann.

Durch Gruppendiskussionen konnte zunächst einmal herausgearbeitet werden, welche Ziele die Lehrkräfte mit TAFF verfolgten:

- **Persönlichkeitsentwicklung** der Schülerinnen und Schüler (z. B. Entwicklung von Selbstvertrauen, mehr Bewusstsein um ihre Stärken)
- **Verbesserung des Unterrichts** (z. B. schülerzentriert arbeiten, mehr Freiraum geben)
- **Berufsorientierung** (z. B. Erprobung von Tätigkeiten, Entwicklung von ausgewählten Schlüsselkompetenzen)
- **Expertise**, die Schülerinnen und Schüler in einer Domäne erlangen (z. B. sehr gut tanzen können, sehr gut rechnen können)



- **Veränderung der Lehrerrolle** und die Verbesserung eines Schüler-Lehrer-Verhältnisses (z. B. die Schüler/-innen besser kennen lernen und einen besseren Kontakt zu ihnen entwickeln, mal etwas Schönes mit den Schülern/-innen erleben können)
- **Schulentwicklung** bzw. **Umsetzung/Schärfung des Schulprofils** (z. B. Verbesserung des Ganztagsangebots, bessere Zusammenarbeit im Kollegium)

Bei der grundsätzlichen Vorgehensweise an einer Schule waren zwei unterschiedliche Herangehensweisen zu beobachten:

Schülerorientiertes Vorgehen: Zunächst wird an der Schule erhoben, welche Begabungen und Interessen bei den Schülerinnen und Schülern vorliegen und dann entsprechende Förderung in Form von AGs und im Regelunterricht angeboten.

Themenorientiertes Vorgehen: Es werden verschiedene Domänen (z. B. Naturwissenschaften, Technik, Sprachen, Ästhetische Bildung) mit Angeboten abgedeckt und die Schüler/-innen können in diesen ausgewählten Domänen ihre Begabungen erproben und ausbauen.

Bei der Umsetzung von TAFF wurden vier verschiedene Modelle der Implementierung an den Schulen festgestellt.

Konstante Variante:

Die TAFF-Maßnahmen erstrecken sich über das gesamte Schuljahr und es wird jeweils ein Themenbereich bearbeitet (z. B. Mathewerkstatt, Theater-AG).

Temporäre Variante:

TAFF-Maßnahmen werden nur über einen kurzen festgelegten Zeitraum angeboten (z. B. Robotik-Workshop, Projektwoche Theater).

Alternierende Variante:

Innerhalb einer TAFF-Maßnahme werden zeitlich versetzt verschiedene Inhalte angeboten (z. B. Trommeln / Karate / Meditation finden phasenweise statt).

Fakultative Variante:

Im Laufe des Schuljahres kann es zur Nutzung eines TAFF-Angebotes kommen – oder auch nicht (z. B. Schüler-sprechstunde, Talentshow).



Abb. 3: Zu beantwortende Fragen bei der Entwicklung eines TAFF-Vorhabens.

5. Hinweise auf Gelingensbedingungen von TAFF

Damit Begabungen an einer Mittelschule gefunden und gefördert werden, kommt es auf ein Geflecht von vielen Faktoren an. Im Zuge der Evaluation konnten fünf Faktoren herausgearbeitet werden, die für Begabungsförderung an der Schule besonders hilfreich zu sein scheinen. Sie alle können durch Ergebnisse der quantitativen Evaluation belegt werden:

- (1) Begabungsförderung an der Schule benötigt ein klares Verständnis von Begabung.
- (2) Begabungsförderung steht in Abhängigkeit von der Begeisterung der Maßnahmenleitungen.
- (3) Die Freiwilligkeit der Teilnahme wirkt sich positiv auf Begabungsförderung aus.
- (4) Das Freiraumgeben bei der Unterrichtsgestaltung wirkt sich positiv auf Begabungsförderung aus.
- (5) Begabungsförderung bedeutet Schulentwicklung.

Neben diesen im Folgenden auszuführenden Gelingensbedingungen sind weitere Thesen anzuführen, die noch weitere Forschung erfordern. Diese Thesen ergaben sich aus der qualitativen Evaluation des Schulversuchs.

- Begabungsförderung, die auf Nachhaltigkeit angelegt ist, bedarf einer **sozialräumlichen Vernetzung** (Institutionen, Organisationen, Gruppen, Einzelpersonen und Orte, an denen weitere Förderung erfolgen kann). Auch bei dem Finden von Begabungen stellt sich die Zusammenarbeit mit externen Partnern als immens förderlich heraus. Schule darf sich nicht mehr als isolierte Einrichtung neben anderen betrachten, wenn Begabungen langfristig gefördert werden sollen.

- Damit Begabungsförderung langfristig gelingen kann, ist eine **Zusammenarbeit mit den Eltern** von großem Vorteil. Dies gilt für das Finden von Begabung, für die langfristige Förderung, aber auch dafür, Erfolge der Förderung nicht wieder zu relativieren. Begabungsförderung hat das Potential, ein besseres Verhältnis zwischen Schule und den Eltern der Schülerinnen und Schüler mit sich zu bringen.

- **Genderbewusster Unterricht** spielt auch für Begabungsförderung eine wichtige Rolle. Es konnten bei den Hospitationen positive Beispiele, aber auch eindrucksvolle Situationen mit unreflektierter Reproduktion von Rollenverständnissen beobachtet werden.

- Systematische Begabungsförderung gelingt an einer Schule eher, wenn **keine Überbelastung durch die Bewältigung struktureller Probleme** (wie z. B. Lehrermangel und Anforderungen durch Digitalisierung) vorliegt, weil ansonsten hierfür schlicht die personellen Ressourcen und Zeit für Zusammenarbeit fehlen.

- Zwar stechen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund Begabungen mitunter besonders hervor, weil sie vor allem aufgrund ihrer erst noch auszubauenden Deutschkenntnisse auf der Mittelschule landen und prinzipiell dazu in der Lage wären auch andere Schularten zu besuchen. Doch ist das Finden von Begabungen bei Schülerinnen und Schülern mit geringen Sprachkenntnissen auch oft vor die Schwierigkeit gestellt, dass Begabungen nicht so leicht entdeckt werden: Aufgabenstellungen werden aufgrund der sprachlichen Hürden nicht verstanden oder Antworten können nicht geäußert werden. Darüber hinaus können im ästhetisch-kulturellen Bereich die Ausdrucksformen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund stark von denen der Mehrheitskultur abweichen und vor diesem Hintergrund Begabungen nicht als solche erkannt werden.



5.1 Begabungsverständnis

Begabungsförderung an der Schule benötigt ein klares Verständnis von Begabung.

Schülerinnen und Schülern wird ihre Begabung vor allem dann bewusst, wenn die Lehrkräfte mit ihnen darüber sprechen, was Begabung ist, und wenn sie darüber hinaus mit ihnen besprechen, welche Begabung eine Schülerin bzw. ein Schüler ganz konkret hat.

Die Annahme, dass den Schülerinnen und Schülern durch das bloße Gelingen einer Tätigkeit bereits eigene Begabungen bewusst werden, trifft häufig nicht zu. Es ist davon aus

zugehen, dass das unter anderem damit zu tun hat, dass Begabung eine soziale Zuschreibung ist und zudem ein sehr differenziertes Beobachtungsvermögen notwendig ist, um einem Menschen Begabungen oder Begabungsaspekte zu attestieren.

Wenn Lehrpersonen angeben, mit ihren Schülerinnen und Schülern darüber gesprochen zu haben, was ein Talent ist, so geben durchschnittlich 42% der Schülerinnen und Schüler an, etwas Neues gefunden zu haben, das sie gut können. Haben sie nicht darüber gesprochen, so sind es nur 27%.

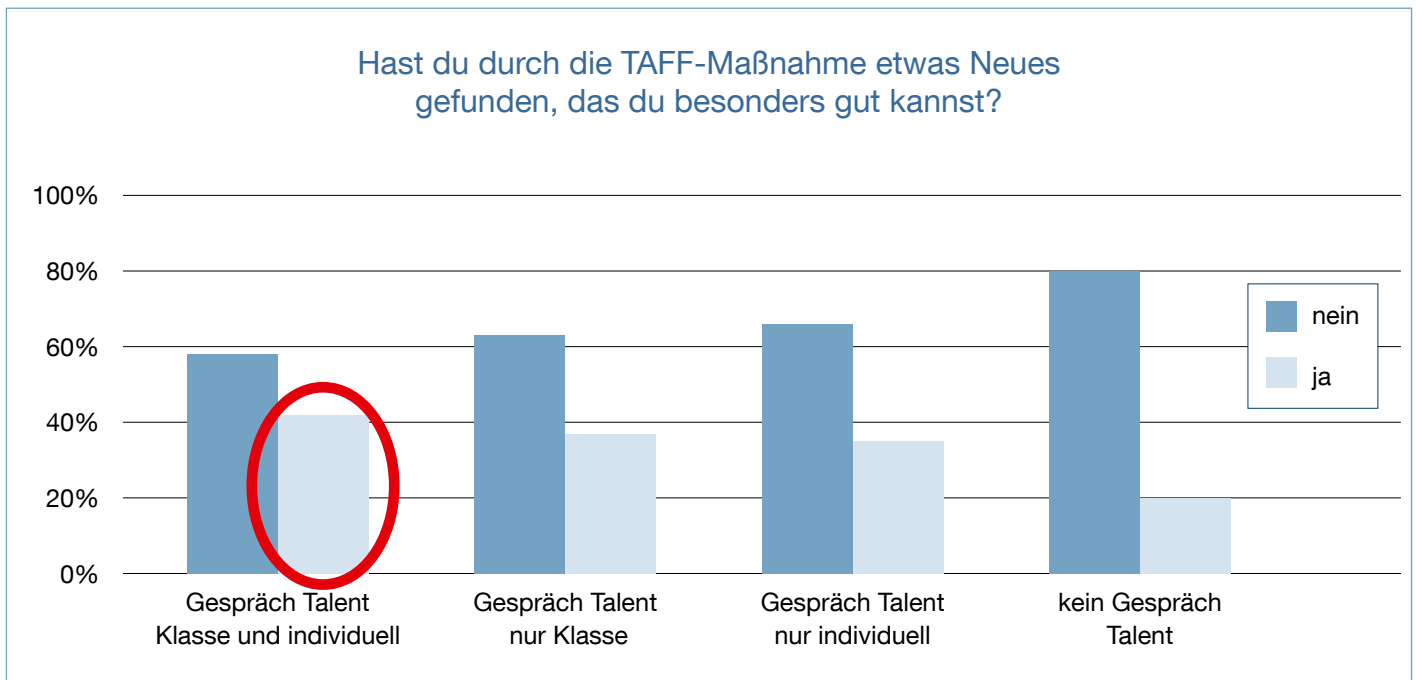


Abb. 4: Teilstichprobe Schülerinnen und Schüler w2t2 (2017/18), n=1137, Angaben in Prozent.

Ähnliches gilt auch für das Finden von Talenten und das subjektive Erleben der Schülerinnen und Schüler: Entscheidend ist, dass sowohl in der Klasse allgemein als auch mit

einer Schülerin/einem Schüler individuell gesprochen wird (siehe Grafik oben).

5.2 Lehrerbegeisterung

Begabungsförderung steht in Abhängigkeit von der Begeisterung der Lehrpersonen.

Begeisterung im Sinne von „freudvoller Aktivität“ auf Seiten der Lehrkräfte und externen Partner/-innen spielt eine große Rolle dafür, dass Begabungen gefunden werden.

Begeisterung ist hier nicht als Gegensatz zu nüchterner, rationaler Abwägung zu verstehen, sondern als Einstellung zu dem Thema des Unterrichts bzw. der AG. Sie kann situationsbezogen sein oder als Grundhaltung bestehen.

Bei den zu Beginn der Maßnahme „sehr begeisterten“ Lehrpersonen der zweiten Erhebungswelle wurden am Ende der Maßnahme häufiger bei vielen Schülerinnen und Schülern Talente entdeckt (45%). Bei den „eher begeisterten“ Lehrkräften wesentlich seltener (22%).

Der Zusammenhang besteht auch, wenn man das Finden von Begabung aus Sicht der Schülerschaft betrachtet: Bei den zu Beginn „sehr begeisterten“ Lehrkräften geben am Ende durchschnittlich mehr Schüler/-innen an, dass sie etwas Neues gefunden haben, das sie gut können (56%). Bei den „eher begeisterten“ Lehrkräften sind es weniger (44%). Gruppendiskussionen mit Schü-

lern/-innen und solche mit Projektkoordinatoren/-innen zeigten, dass beide Akteursgruppen die Begeisterung von Schülerinnen und Schülern für die Begeisterung von Lehrkräften für ausschlaggebend halten. Zu beobachten ist eine gegenseitige Abhängigkeit der Gruppierungen und eine gleichsam ansteckende Emotionalität.

Sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler sehen in den Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern einen der Hauptauslöser für Begeisterung der Lehrkräfte.

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang auch, dass Schülerinnen und Schüler nicht auf die gleiche Weise die Begeisterung von Lehrkräften wahrnehmen, wie diese sie selbst erleben. Schüler/-innen haben nur die unmittelbare Begegnung zur Verfügung und lesen die Begeisterung an der Mimik und Gestik der Lehrpersonen ab. Lehrkräfte hingegen sehen auch den Austausch mit anderen Personengruppen in der Schule und im Sozialraum als Ausdruck ihrer Begeisterung an. Hier kann es passieren, dass Missverständnisse in der Kommunikation entstehen und Lehrkräfte sich in ihrer Begeisterung nicht ausreichend wahrgenommen fühlen. Dies kann dann daran liegen, dass Schülerinnen und Schüler gar nicht die Möglichkeit haben, diese im gemeinsamen Unterricht zu erleben.



5.3 Freiwilligkeit der Teilnahme

Die Freiwilligkeit der Teilnahme wirkt sich positiv auf Begabungsförderung aus.

Schülerinnen und Schüler, die eine Maßnahme subjektiv freiwillig besuchen, finden häufiger eine Begabung als Schülerinnen und Schüler, die ihre Teilnahme nicht als freiwillig erleben.

Die Befragung im letzten Erhebungsjahr zeigt deutlich: Unter denjenigen Schülern/-innen, die angeben, dass die Teilnahme freiwillig war, geben 63% an, dass sie ein Talent entdeckt haben. Bei der Gruppe derjenigen, die sagen, dass sie die Wahl zwischen verschiedenen AGs/Fächern hatten, sind es 49%. Bei denen, die ihre Teilnahme nicht freiwillig erlebt haben, sind es nur 36%, die von sich sagen, dass sie ein Talent bei sich entdeckt haben. (Zu beachten ist hier wieder, dass es sich um Stärken und Talente handelte.)

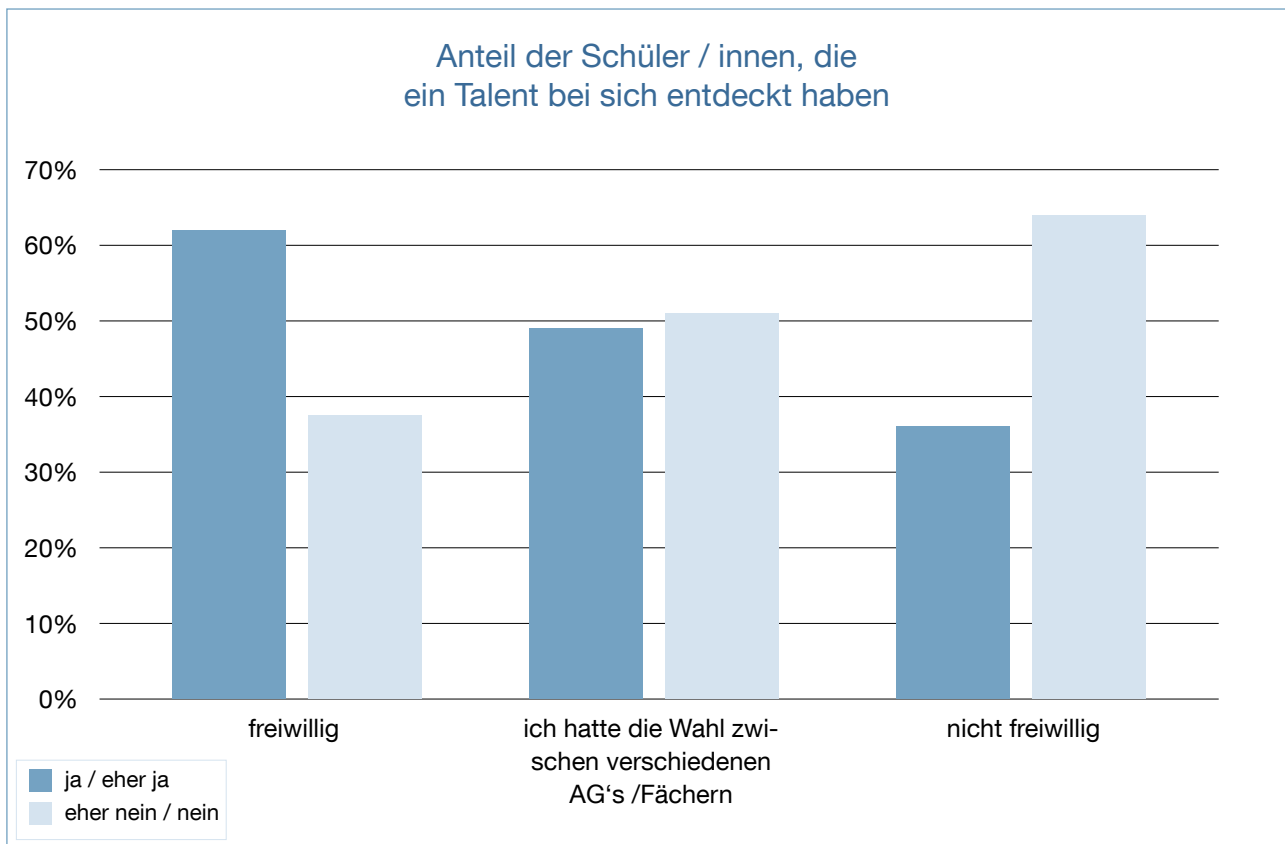


Abb. 5: Teilstichprobe Schüler w3 (2018/19), n=1179, Angaben in Prozent.

Einen ähnlichen Effekt gibt es auch in Bezug auf die subjektiv empfundene Entwicklung von Selbstbewusstsein. Nehmen die Schüler/-innen die Maßnahme als freiwillig wahr, so geben 72% an, dass sie selbstbewusster geworden sind. Wenn sie, nach eigener Einschätzung, die Wahl zwischen mehreren Angeboten hatten, geben dies 59% an. War die Teilnahme nicht freiwillig, sind es hingegen nur 51% (w3).

Die Erklärung für diese Befunde liegt wahrscheinlich vor allem in implizit erfolgten Selektionsprozessen: Es ist davon auszugehen, dass Schüler/-innen, die eine Maßnahme aus freien Stücken besuchen, mit etwas höherer Wahrscheinlichkeit in diesem Bereich auch Interessen oder eine Begabung haben. Darüber hinaus ist jedoch davon auszugehen, dass das Aufgreifen der Wünsche und Neigungen der Schülerinnen und Schüler bei der Begabungsförderung zweckdienlich ist. Ferner konnte festgestellt werden, dass



sich bei den freiwilligen AGs sowie in sonstigen Maßnahmen die Lehrpersonen besonders häufig mit anderen Lehrkräften darüber austauschen, welche Talente bzw. Stärken bei den Schülerinnen und Schülern gefunden wurden.

Das heißt, hier findet auch ein besserer Austausch im Sinne von Begabungsförderung statt.

Zu beachten ist allerdings, dass es darauf ankommt, dass die Schülerinnen und Schüler selbst die Teilnahme als freiwillig erachteten. Es kam nicht selten vor, dass Schüler/-innen bei Wahlpflichtveranstaltungen angaben, nicht freiwillig teilzunehmen oder dass sie ihre Teilnahme als freiwillig erlebten, obwohl es nach den Angaben der befragten Lehrpersonen Pflichtunterricht war. Dies ist auch ein Hinweis darauf, dass in Bezug auf das Erleben von Freiwilligkeit und damit auch das Gelingen von Begabungsförderung die Unterrichtsgestaltung von großer Bedeutung ist.

5.4 Freiraum geben

In der Unterrichtsgestaltung viel Freiraum zu geben und zu haben, wirkt sich positiv auf Begabungsförderung aus.

Bei Maßnahmen, bei denen die Lehrperson zum Zwecke der Begabungsförderung den Schülern/-innen mehr Freiraum gibt, finden diese durchschnittlich häufiger etwas Neues, das sie besonders gut können.

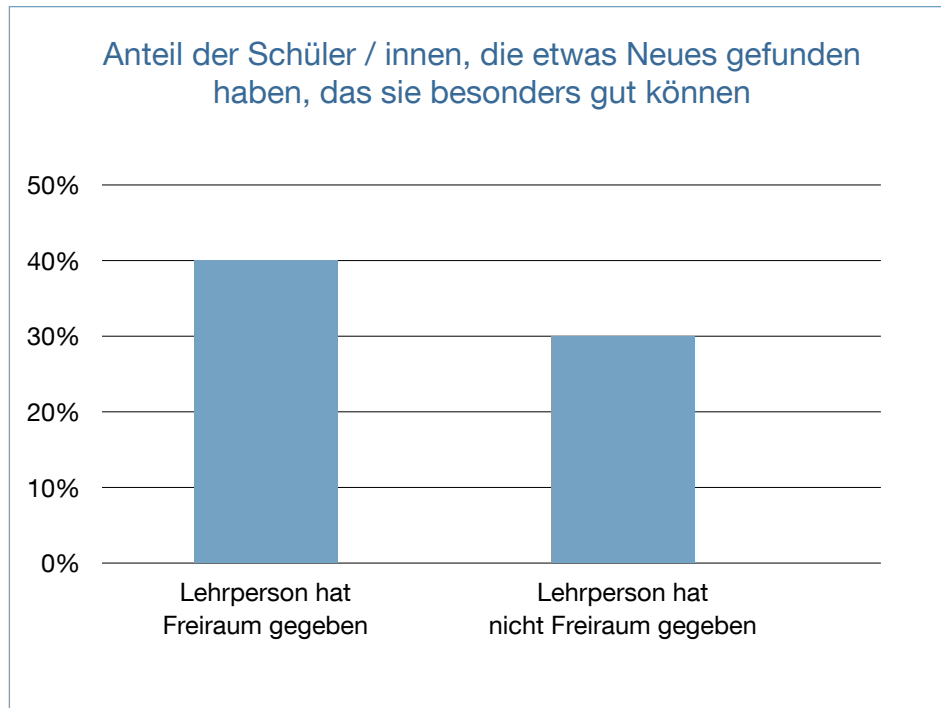


Abb. 6: Kernstichprobe w2 (2017/18), n=71, Angaben in Prozent.

Schon bei den offenen Fragen der quantitativen Erhebung bei den Lehrpersonen zeigte sich, dass die Befragten in dieser Hinsicht besonderes Verbesserungspotential für ihren Unterricht sehen. Viele von ihnen gaben an, dass sich ihre Unterrichtsgestaltung unter anderem in dieser Hinsicht verändert hat:

- Offenheit des Unterrichts (z. B. mehr Spontaneität, offene Aufgabenstellungen, Einrichten freier Gestaltungszeit, Aufbrechen von eingefahrenen Strukturen),

- schülerzentrierte Vorgehensweisen (z. B. Schüler/-innen bringen selbstständig Ideen ein, das Eingehen auf deren Interessen)
- Einrichten von Freiräumen (z. B. mehr Gestaltungsspielräume für die Schüler/-innen, selbstständige Arbeitsweisen)

Die Lehrpersonen nutzten TAFF anscheinend, um diese Anliegen zu realisieren. Dementsprechend gibt es Hinweise darauf, dass Freiraum geben in TAFF auch mit mehr Lehrerbegeisterung einhergeht.

5.5 Begabungsförderung bedeutet Schulentwicklung

Werden Fragen der Schulentwicklung im Kollegium intensiv diskutiert, so gelingt Begabungsförderung besser.

Wenn die Leitung einer Maßnahme angibt, dass in ihrem Kollegium Fragen der Schulentwicklung intensiv diskutiert werden, geben Schülerinnen und Schüler durchschnittlich etwas häufiger an, dass sie in ihrer TAFF-Maßnahme etwas Neues gefunden haben, das sie gut können. Sie fühlen sich häufiger von der Lehrkraft unterstützt und erleben sie begeisterter.

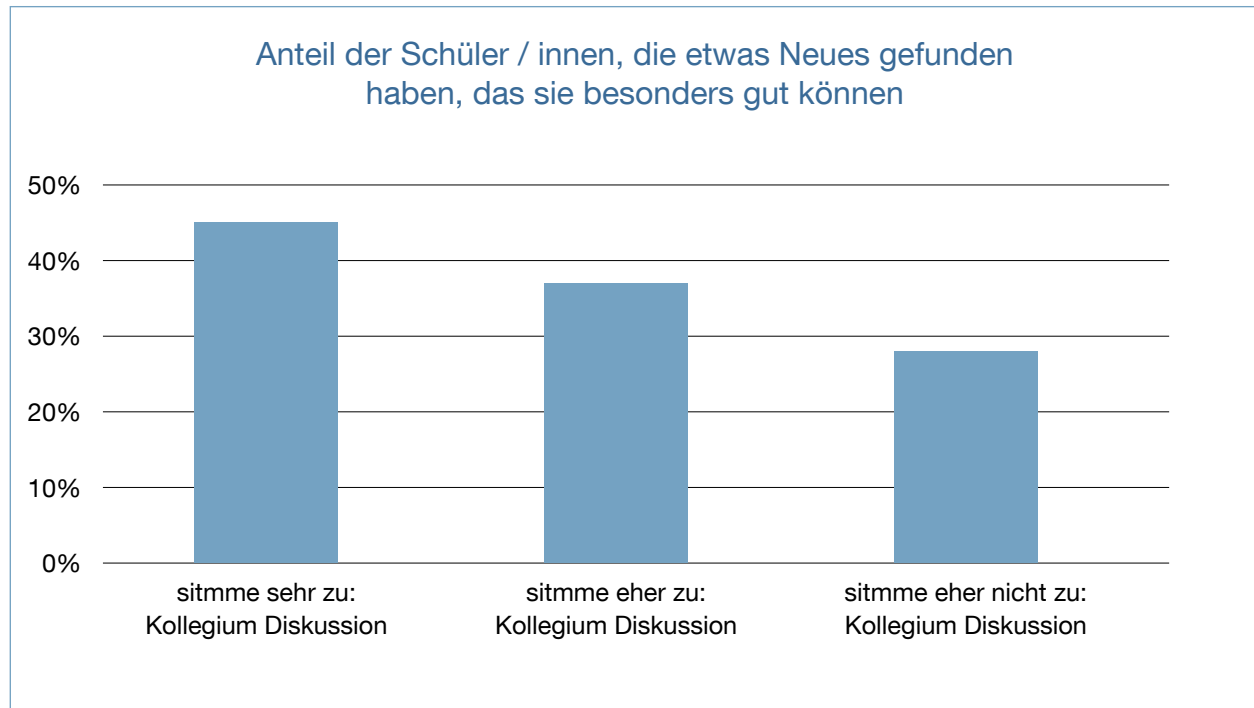


Abb. 7: Kernstichprobe w2 (2017/18), n=61, Angaben in Prozent.

Leitfadeninterviews mit Lehrkräften und Schulleitern/-innen zeigen, dass TAFF in der Regel eine Angelegenheit war, die Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung, eine Auseinandersetzung mit dem Schulprofil und eine Bereicherung für das Schulleben – also auch Organisationsentwicklung – bedeutet.

Darüber hinaus kann auch eine Öffnung hin zum Sozialraum – zum Beispiel für Kooperationen, aber auch um Schüler/-innen mit Talenten an außerschulische Akteure zu vermitteln – als Teil von Schulentwicklung angesehen werden.

Es ist zu vermuten, dass gut konzipierte Einzelprojekte mit besonders begeisterten Lehrkräften auch Begabungsförderung leisten können. Doch ist es naheliegend, dass die Einbettung in einen schulweiten Arbeitszusammenhang, bei dem der Austausch über Stärken einzelner Schüler/-innen Teil des Prozesses ist und die Begabungen der Schülerinnen und Schüler im Schulleben eine Rolle spielen (z. B. Auftritte, Übernahme von Workshops, Bau von Möbeln), effektivere Begabungsförderung ermöglicht.

6. Implementation der Evaluationsergebnisse

Das Evaluationsteam speiste im gesamten Evaluationszeitraum auf unterschiedlichen Wegen Zwischenergebnisse in den Prozess ein: Vorträge, Materialien und Arbeitsvorlagen, Schulungen, Sonderauswertungen für Einzelschulen, Fortbildungen und durch die Mitgestaltung von Tagungen. Die Befunde des quantitativen Monitorings und eine Evaluation der Arbeitsmaterialien legen nahe, dass das Anliegen, die Entwicklung des Schulversuchs durch das stete und unmittelbare Einspeisen von Forschungsergebnissen und daraus abgeleiteten Hinweisen für die Praxis zu fördern und positiv zu beeinflussen, gelungen ist.

- Die Vorträge bei den Tagungen und die Durchführung der Fortbildungen wurden von fast allen Tagungsteilnehmenden als hilfreich erlebt.
- Die zahlreichen Materialien sowie die Handreichung, die gemeinsam mit Lehrkräften entwickelt wurde, empfanden die meisten Projektkoordinator/-innen als hilfreich für ihre Arbeit.
- Wurden Empfehlungen ausgesprochen (wie z. B. auf die Begeisterung bei Lehrpersonen zu achten oder mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Begabungen konkret zu sprechen), so zeigte sich in der folgenden quantitativen Erhebung, dass dies auffallend häufig geschehen ist.

Die Zusammenarbeit mit der Stiftung Bildungspakt Bayern war von einer großen Intensität gekennzeichnet. Das Evaluationsteam war bei der Durchführung von Tagungen im Sinne einer Praxisforschung in besonderem Maße involviert. Dies intensivierte den Austausch und den Implementationsprozess, verbesserte den Feldzugang und erhöhte das Verständnis des Evaluationsteams für den Verlauf des Schulversuchs und die Interpretation der Daten.

Besonderer Ertrag der praxisorientierten Evaluation ist eine Handreichung mit Unterrichtsmaterialien, fachlichen Einführungen und zahlreichen Beobachtungsbögen, die das Evaluationsteam ausgehend von den Erfahrungen und Arbeiten der im Schulversuch beteiligten Lehrkräfte erstellte (<https://www.mspaed.phil.fau.de/forschung/taff-2/>). Daneben wurden gemeinsam mit zahlreichen Lehrkräften über 30 Beobachtungsbögen entwickelt. Diese stehen demnächst auch als ausfüllbares pdf-File auf den Seiten der Stiftung Bildungspakt Bayern allen interessierten Lehrkräften zur Verfügung (<https://bildungspakt-bayern.de/taff-talente-finden-und-foerdern-an-der-mittelschule/>).



7. Empfehlungen

Der Schulversuch ist nicht nur im Sinne der Projektziele gelungen – auch die persönlichen Erfahrungen waren für die meisten Beteiligten sehr positiv. Dies äußerten sowohl die Schülerinnen und Schüler (2018/19 gaben 90% von ihnen an, dass ihnen ihre TAFF-Maßnahme Spaß gemacht hat) als auch die Lehrkräfte in den Rückmeldungen durch Feedbackbögen bei den Tagungen.

Damit diese Erfahrungen mit TAFF für das Schulwesen in Bayern genutzt werden, spricht das Evaluationsteam an dieser Stelle mehrere Empfehlungen aus.

Wurden bei der oben erfolgten Zusammenfassung die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation dargestellt, so erfolgt nun eine fachliche Beurteilung, die über diese Befunde hinausgeht.

Bei den folgenden Empfehlungen handelt es sich also um eine kritische und fachlich reflektierte Stellungnahme des Evaluationsteams: Es werden Schlussfolgerungen aus den verschiedenen Befunden unter Einbezug von Fachliteratur und den Projekterfahrungen des Evaluationsteams gezogen. An dieser Stelle fließen auch protokollierte Empfehlungen der teilnehmenden Projektkoordinatoren/-innen und Schulleiter/-innen mit ein, die in hierzu durchgeführten Gruppendiskussionen gewonnen wurden.

Die Empfehlungen des Evaluationsteams werden auf drei Ebenen projiziert: die Unterrichtsebene, die Schulebene und die Ebene des Schulwesens. Für die Weiterentwicklung und Konkretisierung dieser Empfehlungen ist weitere Forschung angezeigt.

Empfehlungen – Unterrichtsebene

Stärkenorientierung

An vielen Schulen wird Schülerinnen und Schülern häufiger rückgemeldet, was sie nicht können, als was sie bereits können. Durch die Ausrichtung auf normierte Lernziele und die Berichtigung von Fehlern hat sich – möglicherweise ungewollt – eine Defizitorientierung etabliert (Scheunpflug 2007). Aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung weiß man jedoch, dass der Lernprozess besser verläuft, wenn Lehrende betonen, welche Lernschritte die lernenden Personen bereits erfolgreich geschafft haben (vgl. Hattie 2009). Viele an TAFF beteiligte Lehrkräfte erlebten den Schulversuch als einen Prozess der Einstellungsänderung: „Vom Rotstift zum Grünstift“. Es wird empfohlen, Stärkenorientierung im Unterricht ganz allgemein – jedoch insbesondere in der Begabungsförderung – zu verankern. Zahlreiche Unterrichtsmaterialien und Vorgehensweisen werden in der Handreichung „Jede/-r hat Begabung“, die im Rahmen des Schulversuchs entstand, vorgestellt.

Bewusstwerdung von Begabung durch Reflexion

Lernen und Begabungsentwicklung erfordert Reflexion (vgl. auch Hilzensauer 2008). In der Regel werden Schülerinnen und Schülern ihre Begabungen erst durch eine gezielte und konkrete Verbalisierung dieser bewusst. Es gilt, diese Erkenntnis in den Unterrichtsalltag zu integrieren und von der Annahme Abstand zu nehmen, das bloße Erleben von gelungener Tätigkeit würde in den Schülerinnen und Schülern diesen Erkenntnisprozess bewirken. Das hat unter anderem damit zu tun, dass Begabung eine soziale Zuschreibung ist und damit, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler an Mittelschulen durch zahlreiche negative Erlebnisse ein negatives Selbstbild entwickelt haben (immer noch aktuell: Bos / Müller / Stubbe 2010).

Konkretisierung in der Berufsorientierung

Es ist üblich, im Zuge von Berufsorientierung an der Mittelschule auf Stärken von Schülerinnen und Schülern einzugehen. Soll Begabungsförderung im Zuge von Berufsorientierung eingesetzt werden, so ist es notwendig zu konkretisieren, inwiefern eine Stärke oder ein Talent hilfreich für bestimmte berufliche Anforderungen ist. Es gilt, die Zusammenhänge konkret zu thematisieren. Dies entspricht der „konzeptuellen Einbindung des Gelernten“ nach den Phasen gelingenden Unterrichts nach Hattie (vgl. Hattie 2009). Ähnliches gilt für eine gelingende Lebensführung.

Empfehlungen – Schulebene

Begabungsförderung benötigt Schulentwicklung

Das Finden und Fördern von Begabungen bei Schülerinnen und Schülern steht in Abhängigkeit davon, dass das Lehrerkollegium gut zusammenarbeitet, die Schulleitung hinter dem Anliegen steht und die Schulfamilie in das Geschehen eingebunden ist (vgl. auch Greiten 2016).

Sollen Begabungen an einer Schule gefördert werden, so wird empfohlen, dies von Anfang an als einen Schulentwicklungsprozess zu gestalten, der mit anderen Zielen der Schulentwicklung zusammen konzipiert werden sollte – seien dies z. B. Ganztagsentwicklung, Digitalisierung, Diversität, Integration von Flüchtlingen oder Inklusion (vgl. auch Seitz et al 2016).

Die beteiligten Projektkoordinatoren/-innen raten vor allem dazu, von Anfang an den Prozess auf Nachhaltigkeit auszulegen. Das bedeutet unter anderem, möglichst viele Kolleginnen und Kollegen systematisch einzubinden, sodass der Wegfall Einzelner aufgefangen werden kann.

Freiwilligkeit bei Begabungsförderung

Die Evaluation des Schulversuchs hat deutlich gezeigt, dass die subjektiv empfundene Freiwilligkeit der Teilnahme zu mehr erfolgreicher Begabungsförderung führt. Förderung steht manchmal auch in der Gefahr abgelehnt zu werden, z. B. wenn sie mehr Arbeit für Schülerinnen und Schüler bedeutet. Auch deshalb ist Freiwilligkeit im Falle von Begabungsförderung wichtig – insbesondere wenn es dabei um interpersonelle Begabung, also Talente, geht.

Freiwilligkeit ist auch für Lehrkräfte wichtig. Viele der beteiligten Lehrkräfte betonen, dass das Aufgreifen von Talenten der Lehrkräfte, also ein subjektiv freiwillig empfundenes Lehrsetting, für Begabungsförderung an der Schule besonders hilfreich ist. Die Untersuchungen zu der Rolle von Begeisterung der Lehrkraft bei Begabungsförderung (vgl. auch Barandun 2018) stützen diese Annahme. Deshalb wird empfohlen, Begabungsförderung in Bezug auf Talente in möglichst großem Maße in freiwilligen Settings (z. B. freiwillige Teilnahme und Mitgestaltung durch die Schülerinnen und Schüler, aber auch Freiheiten in der Unterrichtsgestaltung und in Bezug auf Beurteilungsformen für die Lehrkräfte) zu arrangieren.

Daneben sollten in Pflichtsettings möglichst Elemente von Freiwilligkeit für beide Personengruppen sowie Wahlmöglichkeiten und Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler realisiert werden. Dies ist nicht immer möglich. Doch das Eingehen auf individuelle Lernbedürfnisse sowie Gestaltungsmöglichkeiten (beispielsweise in der Wahl der Themen und in der Mitverantwortung für das eigene Lernen) führen dazu, dass Schülerinnen und Schüler auch in Pflichtsettings Freiwilligkeit erleben und tendenziell motivierter sind.

Zusammenarbeit mit externen Partnern intensivieren und budgetieren

Die Zusammenarbeit mit externen Fachkräften ist eine unter vielen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. Viele beteiligte Lehrkräfte berichteten, dass sie die Zusammenarbeit mit externen Partnern als sehr gewinnbringend erlebten. Externe Partner zeichneten sich in den Befragungen auch als besonders begeisterte Lehrpersonen aus.

Vor allem die differenzierte Beobachtung in Bezug auf Begabungsaspekte kann im Team und mit Personen, die in dem Bereich arbeiten, besonders gut gelingen. Eine gelingende Zusammenarbeit erfordert jedoch zeitliche und personelle Ressourcen (Muckenthaler et al 2019). Es ist notwendig, dass Lehrkräfte in Bezug auf das Arbeitspensum entlastet werden, damit sie eine umfangreicher angelegte Zusammenarbeit gut gestalten können.

Bringt die Zusammenarbeit mit externen Fachkräften auch Herausforderungen für eine Schule mit sich, so wird im Blick auf Begabungsförderung empfohlen, diese auszubauen und den dazugehörigen Prozess zeitlich und finanziell zu budgetieren.

Zusammenarbeit mit Eltern in Begabungsförderung einbinden

Nicht selten gestaltet sich die Zusammenarbeit mit Eltern an Mittelschulen schwierig. Die Betonung von Stärken stellt vor allem für die Zusammenarbeit mit Eltern an einer Mittelschule eine sehr gute Möglichkeit dar, einen positiven gemeinsamen Blick auf die Schüler/-innen zu nehmen. Es wird empfohlen, über die bloße Informierung der Eltern hinaus diese in den Prozess des Entdeckens und Förderns von Stärken ihrer Kinder mit einzubinden. Dies kann durch persönliche Gespräche, durch Briefe, im Rahmen von Elternabenden und durch die Präsentation von Ergebnissen von Projekten geschehen (vgl. auch Stiftung Bildungspakt Bayern 2014).



Empfehlungen – Ebene des Schulwesens

Schule sozialräumlich denken

Die Förderung von Begabung kann selten von schulischen Akteuren alleine geleistet werden. Die Einbindung der Schule in eine Bildungslandschaft (Köstler / Vetter 2014) ist notwendig, will man langfristig und nachhaltig die Begabungen der Schülerinnen und Schüler fördern. Schule muss hierzu als ein Akteur unter anderen begriffen werden, der dieses Ziel verfolgt. Es wird empfohlen, im Zuge anderer Vernetzungstätigkeit, auch den Aspekt der Begabungsförderung mit einzu-beziehen.

Längere gemeinsame Schulzeit

Mit aller gebotener Vorsicht lassen sich die Aktivitäten vieler Lehrkräfte im Schulversuch als eine Kompensation von Problemen betrachten, die auch durch die Aufteilung der Schülerschaft auf verschiedene Schularten in der vierten Klasse zurückzuführen sind.

Zahlreiche Lehrende an den Mittelschulen haben vor allem an TAFF teilgenommen, weil es ihnen um Persönlichkeitsentwicklung ging und darum, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, ein positives Selbstbild zu entwickeln. Sie erleben einen Großteil der Schülerinnen und Schüler demotiviert durch die Rückmeldungen in der Grundschule und das Aussortieren in eine Schule mit gesellschaftlichem Stigma. Insbesondere der mangelnde sprachliche Selbstausdruck von vielen – vor allem jüngeren – Schülerinnen und Schülern wird als problematisch erachtet. Lehrkräfte attestieren ihnen ein geringes Selbstwertgefühl und ein negatives Selbstbild in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten. Diese Wahrnehmung wird dadurch gestützt, dass bei der Befragung 2016/17 fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler angibt, dass es nichts gibt, das sie besonders gut können.

Mit Sicherheit ist diese Selbsteinschätzung nicht nur den schulischen Erlebnissen geschuldet. Doch verschärft eine Selektion in der vierten Klasse die Situation für die Heranwachsenden: Zum einen, da sie womöglich zu einer weiteren psychischen Belastung bei den Kindern führt. Zum anderen, weil ein Selbstbild, das von der Vorstellung geprägt ist, dass man wenig kann, zu geringerer Lernleistung führen kann. Darüber hinaus gelingt es häufig nicht, Begabungen in diesem Alter umfassend abzusehen – es werden zahlreiche Fehlentscheidungen gefällt.

Das deutsche Schulsystem ist seit Jahren vor das Problem gestellt, dass es soziale Ungleichheit reproduziert und Kinder aus bildungsfernen Familien benachteiligt (Reiss et al 2016). Je nach Lesart liegen mit den Befunden der PISA-Studien Gegenargumente für eine Selektion in der vierten Klasse vor. Herausragende Länder trennen häufig nicht vor der achten Jahrgangsstufe. Sie setzen auf intraunterrichtliche und innerschulische Differenzierung, ein Vorgehen, das auch in diesem Schulversuch gewählt wurde.

8. Ausgewählte Literatur

Barandun, Brigitta (2018): *Wie Begeisterung sich zeigt. Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht*. Münster: Waxmann.

Bos, Wilfried / Müller, Sabrina / Stubbe, Tobias C. (2010): *Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen*. In: Quenzel, Gudrun / Hurrelmann, Klaus: *Bildungsverlierer – neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 375–397.

Greiten, Silvia (Hrsg.) (2016): *Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxis-einblicke aus Nordrhein-Westfalen*. Frankfurt: Karg-Stiftung.

Hattie, John (2009): *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren: Schneider.

Hilzensauer, Wolf (2008): *Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag*. In: *Bildungsforschung* 5, o.S.

Köstler, Ursula / Vetter, Nicole (2014): *Kommunale Bildungslandschaft: Schule im Veränderungs- und Vernetzungsprozess – Einblicke anhand der empirischen Untersuchung eines Mentoringkonzepts*. In: *Sozialer Fortschritt*, Heft 08, S. 203–209.

Muckenthaler, Magdalena / Tillmann, Teresa / Weiß, Sabine / Hillert, Andreas / Kiel, Ewald (2019): *Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben*. In: *Journal for educational research online*, Heft 11, S. 147–168.

Reiss, Kristina / Sälzer, Christine / Schiepe-Tiska, Anja / Klieme, Eckhard / Köller, Olaf (Hrsg.) (2016): *PISA 2015 – Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster, New York: Waxmann.

Scheunpflug, Annette (2007): *Modellversuch KOMPASS – Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein an oberbayerischen Realschulen*. Verfügbar unter: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/h_uwi_lehrstuehle/allgpaed/003Lehrstuhl_Projekte/Kompass/Handout_zur_wissenschaftlichen_Begleitung.pdf (aufgerufen am 03.02.2020).

Seitz, Simone / Pfahl, Lisa / Lassek, Maresi / Rastede, Michaela / Steinhaus, Friederike (2016): *Hochbegabung inklusive*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.) (2014): *Leitlinien zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus*. München. <https://www.km.bayern.de/eltern/schule-und-familie/schulfamilie.html> (aufgerufen am 03.02.2020).

