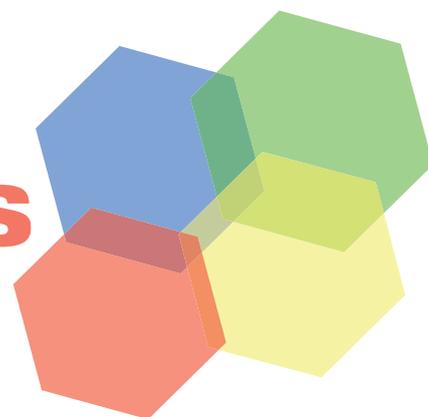




Handbuch **mBET** plus



**Individuelles Coaching
für begabte und leistungsmotivierte Jugendliche**

Handbuch mBETplus:

Individuelles Coaching für begabte und leistungsmotivierte Jugendliche

Autorinnen

Dr. Johanna Stahl

Mag. Silke Rogl

Mag. Dr. Elisabeth Bögl

Unter der Mitarbeit von: MMag. Elke Samhaber, Mag. Viktoria Stienen, Mag. Florian Schmid

Coverfoto: Johanna Stahl

Herausgeber

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für
Begabtenförderung und Begabungsforschung
Schillerstraße 30, Techno 12
A-5020 Salzburg

Tel.: +43/662-439581

E-Mail: info@oezbf.at

Internet: www.oezbf.at

ZVR: 553896729

ISBN: 978-3-9504347-8-1

© 2019

Eigenverlag: ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung

Alle Inhalte sind urheberrechtlich geschützt. Die Nutzungsrechte liegen bei den Autorinnen und dem ÖZBF.

Inhalt

Vorwort.....	5
1. mBETplus im Überblick.....	6
1.1. Das mBETplus-Modell und die Themenlandkarte.....	6
1.2. Zielgruppe, Verfahren und Ausbildung.....	8
2. Theoretische Grundlagen.....	9
2.1. Der Begriff „Begabung“.....	9
2.2. Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT).....	9
2.3. Expertise-Forschung.....	11
2.4. Aktiotop-Modell.....	11
2.5. Talent Development Model.....	12
2.6. Handlungskomponenten: Zentrale Metakompetenzen und Förderaspekte in mBETplus.....	13
2.6.1. Lern- und Leistungsmotivation.....	14
2.6.2. Ausdauer und Selbstdisziplin.....	15
2.6.3. Selbstwirksamkeit.....	16
2.6.4. Lernmanagement.....	17
2.6.5. Lernumwelten.....	19
2.6.6. Feedback von Coach, Peers und Expertinnen/Experten.....	20
2.7. Beratung und Coaching von begabten Jugendlichen.....	22
3. Coaching und lösungsorientierte Gesprächsführung.....	24
3.1. Begriffsklärung.....	24
3.2. Die Haltung in der lösungsorientierten Gesprächsführung.....	24
3.2.1. Radikaler Konstruktivismus und Lethologische Haltung.....	24
3.2.2. Lösungsorientierte Haltung.....	24
3.2.3. Grundprinzipien im systemisch-konstruktiv(istisch)en Coachingprozess.....	25
3.3. Die mBETplus-„Werkzeugkiste“ der Fragen.....	26
3.3.1. Fragen als zentrale Technik.....	26
3.3.2. Zusammengefasst „Top 4 + 4“.....	27
4. Das mBETplus-Erstgespräch.....	28
4.1. Information, Kontakte und Vernetzung.....	28
4.2. Ablauf eines Erstgesprächs.....	28
5. Die mBETplus-Zielarbeit.....	31
5.1. Rahmen, Gesprächsstruktur und Ablauf.....	31
5.2. Die mBETplus-Themen: Definitionen, Fragen und Interventionen.....	34
5.2.1. Wo stehst du? – Die Ressourcen und Auftragsklärung.....	34
5.2.2. Wohin willst du? – Die Ziele.....	35
5.2.3. Wie kommst du dahin? – Die Handlungsplanung.....	36
5.2.4. Was beeinflusst dein Handeln? – Die 6 Handlungskomponenten.....	37
6. Unterlagen für mBETplus-Coachings.....	40

7. mBETplus-Vignetten	41
7.1. Fallvignette Michael	41
7.2. Fallvignette Paul	41
Literatur	43
Anhang	48

Vorwort

Die Entwicklung von Begabungen ist ein lebenslanger Prozess, der in unterschiedlichen Domänen und aufeinander aufbauenden Phasen abläuft. Abhängig vom individuellen Entwicklungsstand benötigen Kinder, Jugendliche und Erwachsene spezifische Fähigkeiten und Kompetenzen, aber auch individuell passende Förderangebote und Unterstützung in ihrer Lebens- und Lernumwelt, um ihre Potenziale angemessen entfalten zu können. Die anfängliche Förderung von Begabungen führt vorrangig an Domänen heran (wie beispielsweise im Förderdiagnostikansatz des multidimensionalen Begabungs-Entwicklungs-Tools mBET). Mit zunehmender Spezialisierung und Leistungsfähigkeit steigt jedoch der Bedarf Begabter nach hoch individualisierter Förderung. Insbesondere die langfristige und nachhaltige Förderung von Begabten erfordert eine kontinuierliche und aktiv gestaltete Begleitung, die Möglichkeiten der Begabungsentwicklung hin zur Leistungsexzellenz in der entsprechenden Domäne eröffnet. In dieser Phase ist es neben fachlicher Förderung in der Domäne auch essentiell, Begabte in der (Weiter-)Entwicklung von psychosozialen Fähigkeiten zu unterstützen, die auf dem Weg zu Leistungsexzellenz unverzichtbar sind.

In den aktuell vorherrschenden Beratungsansätzen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung lässt sich jedoch ein Mangel in Bezug auf die nachhaltige und langfristige Förderung von Exzellenz feststellen. Um diesem Mangel an Begleitansätzen zur Expertiseentwicklung bei Jugendlichen zu begegnen, wurde mit mBETplus ein Coachingkonzept zur Förderung begabter und leistungsmotivierter Jugendlicher entwickelt, das Fachpersonen in der Beratung bei der domänenspezifischen Expertiseförderung unterstützt und zudem Metakompetenzen und psychosoziale Fähigkeiten berücksichtigt, welche für die Entwicklung von Expertise eine zentrale Rolle spielen. Ziel des mBETplus-Coachings ist es, Lernende zur Reflexion ihrer Ressourcen und Umwelt anzuregen und darauf aufbauend bei der Erweiterung ihres Handlungsrepertoires und ihres subjektiven Handlungsraums zu unterstützen. Damit unterstützen mBETplus-Coaches die Coachees darin, ihre gesetzten Ziele selbstständig zu erreichen und begleiten sie in ihrer Entwicklung hin zu einer zunehmend autonomen Selbstentfaltung in ihrer Domäne.

An der Entwicklung von mBETplus waren neben dem ÖZBF-Team etliche Expertinnen und Experten aus der Begabungs- und Exzellenzforschung und aus dem Bereich der Begabungsberatung und Begabtenförderung beteiligt. Unser herzlicher Dank gilt daher insbesondere Prof. Dr. Robert Grassinger (PH Weingarten) und Prof. Dr. Tanja Baudson (Universität Luxemburg) für ihre wissenschaftlichen Expertisen zum mBETplus-Konzept sowie Sabine Meier, M.A. (www.kopfkinder.de) und Katja Higtzberger, M.A. (www.begabungs-expertin.at) für die praktischen Pilotierungen des mBETplus-Coachings. Ihre wertvollen Rückmeldungen und fachlichen Stellungnahmen halfen uns bei der Weiterentwicklung des mBETplus-Konzepts zu einem umfassenden und flexibel einsetzbaren Coachingkonzept für die Begleitung von begabten und leistungsmotivierten Jugendlichen.

mBETplus wurde zielgerichtet als Coachingkonzept für die professionelle Beratung und Begleitung von Begabten entwickelt. Die entsprechende Ausbildung zum mBETplus-Coach berechtigt dazu, mBETplus-Coachings anzubieten und durchzuführen und richtet sich an Fachpersonen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung, also Berater/innen, Coaches, (Schul-)Psychologinnen/Psychologen und einschlägig ausgebildete Lehrpersonen.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre und hoffen, Ihnen wertvolle Anregungen für das Coaching von begabten und leistungsmotivierten Jugendlichen mitgeben zu können!

Johanna Stahl, Silke Rogl und Elisabeth Bögl

1. mBETplus im Überblick

Das mBETplus-Coaching begleitet begabte und leistungsmotivierte Jugendliche ab 12 Jahren bei der Weiterentwicklung ihrer Begabung und dem Aufbau von Expertise in ihrer Domäne. Zentrale Person im mBETplus-Coaching ist dabei der Coachee: als Auftraggeber/in, Gesprächspartner/in auf Augenhöhe und Verantwortliche/r für die eigene Weiterentwicklung. Das mBETplus-Coaching ist ein Angebot, das vom Coachee aktiv angefragt wird und in dem sie/er angeleitet wird, persönliche Ziele zu formulieren, Metakompetenzen und Umweltaspekte zu reflektieren und eigene Schritte zur Zielerreichung zu planen und umzusetzen.

Herzstück von mBETplus ist die Verbindung der Spezifika in der Begleitung von begabten und leistungsmotivierten Jugendlichen (vgl. [Kap. 2.](#)) mit der lösungsorientierten Gesprächshaltung im Coaching (siehe [Kap. 3.](#)). Der Coach stellt in erster Linie lösungsorientierte Fragen und gibt dabei nicht die Antworten vor. Sein Anliegen ist stets eine Perspektivenerweiterung, weg von der häufig dominierenden Problembehaftung. Aus einem erweiterten Blickwinkel wird der Fokus auf das gerichtet, was schon gut läuft (die Ressourcen des Coachees) sowie auf den Fortschritt. So wird der Coachee im besten Falle zu seinen eigenen Antworten geführt. Folglich geht mBETplus davon aus, dass jeder Coachee die für sie/ihn passenden Lösungen schon in sich trägt. Ein Ziel der mBETplus-Begleitung ist beim Coachee zu einer Verinnerlichung des mBETplus-Spirits „My future is in my hand!“ beizutragen.

Dies bedarf vom Coach einer Haltung der Unterstützung und Offenheit für die jeweils aktuellen Anliegen und Befindlichkeiten des Coachees. Das in der Folge beschriebene mBETplus-Modell ([Kap. 1.1.](#)) und die theoretischen Grundlagen aus der Begabungs- und Expertiseforschung ([Kap. 2.](#)) stellen den Rahmen von mBETplus dar, während das Gesprächskonzept ([Kap. 1.2.](#)) sowie die einzelnen Coaching-Tools ([Kap. 3.](#)) die Werkzeuge für mBETplus-Coachings bilden. Es handelt sich dabei dezidiert um vom Coach flexibel und situationsadäquat verwendete Hilfsmittel, keineswegs um ein Coaching-Rezept oder gar einen festgelegten Ablauf. Vielmehr wird deren Einsatz vom Gefühl bzw. der Intuition des Coachs dafür gesteuert, was der Coachee aktuell braucht. Diese Flexibilität und Offenheit von Seiten des Coachs eröffnen folgende Sichtweise auf den mBETplus-Coaching-Prozess: mBETplus findet statt, ist eine Abfolge von einzigartigen Coaching-Momenten.

Mit mBETplus wurde eine flexibel strukturierte, Coaching-basierte Begleitung von Jugendlichen in ihrer Begabungs- und Expertiseentwicklung entwickelt, die folgende Aspekte integriert:

- einen ganzheitlichen Zugang zur Förderung mit einem systemischen Verständnis von Begabung
- vielseitige Leistungsdomänen und ein breites Begabungsspektrum
- ein Modell mit Themenlandkarte für eine inhaltliche Orientierung im Coaching-Prozess ([Kap. 1.1](#))
- ein flexibles Verfahren mit den zwei Phasen Erstgespräch (Information, Sensibilisierung) und Zielarbeit (mit der Definition von persönlichen Entwicklungszielen und deren begleiteten Umsetzung durch den Coachee selbst) ([Kap. 1.2.](#), [Kap. 4.](#) und [Kap. 5.](#))
- die Berücksichtigung förderrelevanter Merkmale und Metakompetenzen im Coaching ([Kap. 2.6.](#) und [Kap. 5.2.4.](#))
- eine lösungsorientierte Begleitung der jeweils aktuellen Anliegen des Coachees ([Kap. 3.](#))
- spezielle mBETplus-Unterlagen, die den Coach und den Coachee dabei unterstützen, das mBETplus-Coaching am individuellen Bedarf und Entwicklungstempo des Coachees auszurichten ([Kap. 6.](#))

1.1. Das mBETplus-Modell und die Themenlandkarte

Den inhaltlichen Rahmen für die Coaching-Gespräche veranschaulicht die mBETplus-Themenlandkarte mit dem mBETplus-Modell (siehe Abb. 1). Neben den zwei Phasen (Erstgespräch, Zielarbeit) sind darauf die vier zentralen Themenfelder von mBETplus abgebildet, zwischen denen im Coaching inhaltlich flexibel gewechselt werden kann. Die jeweils als Frage formulierten vier Themenfelder sind inhaltlich stark vernetzt und enthalten mehrere spezifizierende (Unter-)Themen bzw. Fragestellungen:

- **Wo stehst du?** – Die Ressourcen und Auftragsklärung
 - Auftragsklärung
 - Umwelt
 - Ressourcen und Stärken
 - Schwächen
 - Talent und Domäne

- **Wohin willst du? – Die Ziele**
 - Was ist dir wichtig?
 - Wie ist deine Vision?
 - Was willst du in deiner Domäne erreichen?

- **Wie kommst du dahin?**
 - Die Handlungsplanung
 - Ziele und Umwelt
 - Handlungsrepertoire
 - Subjektiver Handlungsraum

- **Was beeinflusst dein Handeln?**
 - Die 6 Handlungskomponenten
 - Lern- und Leistungsmotivation
 - Lernmanagement
 - Lernumwelten
 - Ausdauer und Selbstdisziplin
 - Selbstwirksamkeit
 - Feedback

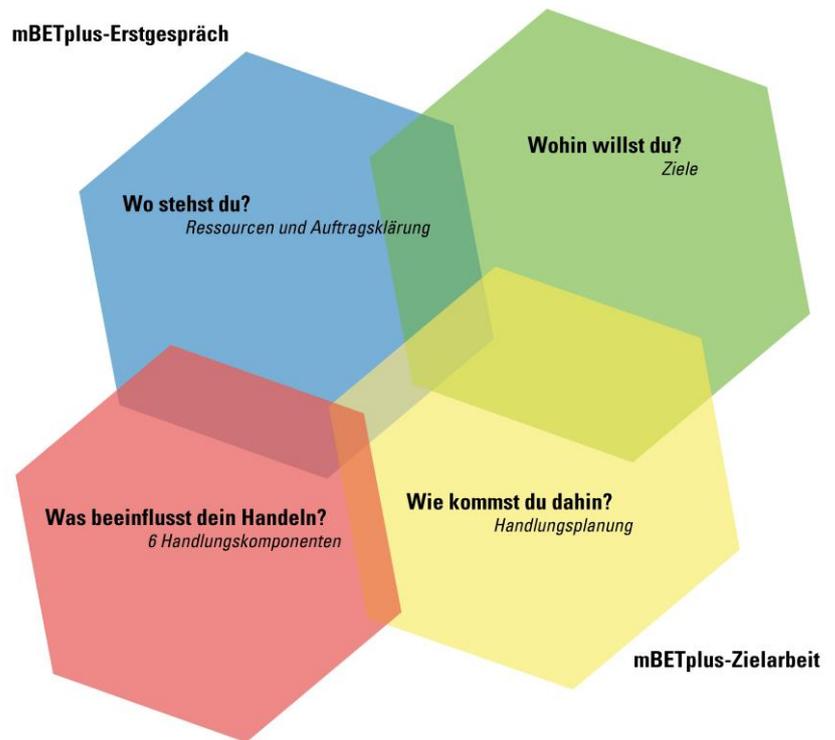


Abb. 1: mBETplus-Modell mit 2 Phasen und 4 Themenblöcken

Während der Coaching-Gespräche steht dem mBETplus-Coach die Themenlandkarte mit der schematischen Visualisierung der vier mBETplus-Inhalte (inkl. ihrer Differenzierung in Unterpunkte) als Arbeitsgrundlage zur Verfügung. Ihre Gestaltung als Spielbrett bietet dem Coach vielfältige Einsatzmöglichkeiten (siehe Abb. 2, u.a. in Ergänzung mit Figuren, mit Post-its usw.) und verstärkt den Fokus auf die zentralen Coaching-Themen, auf die so immer wieder Bezug genommen werden kann. Sie bietet einen Überblick und eine Orientierung und beugt damit inhaltlichen Verstrickungen oder der Gefahr der Problembehaftung vor.

Die Visualisierung als vier gleichwertige, einander ergänzende Themenblöcke verdeutlicht den flexiblen Coaching-Prozess. In diesem müssen die Inhalte nicht analog nacheinander „abgearbeitet“ werden, sondern sie werden je nach Anliegen des Coachees bedarfsgeleitet thematisiert.



Abb. 2: Ausschnitt aus der mBETplus-Themenlandkarte (Spielbrett) im Einsatz mit Spielfigur

1.2. Zielgruppe, Verfahren und Ausbildung

Das mBETplus-Coaching soll Jugendliche mit herausragenden Begabungen ansprechen sowie Jugendliche, die durch überdurchschnittlichen Leistungswillen, Ausdauer und Selbstdisziplin auffallen. Es ist ein Angebot, das von den Jugendlichen aktiv angefragt wird. Die Coachees werden individuell in der Entwicklung ihrer Talente begleitet und bei ihren persönlichen Lernfortschritten hin zu Leistungsexzellenz gefördert. Durch das mBETplus-Coaching sollen die Jugendlichen dazu befähigt werden, ihre Entwicklung eigenverantwortlich planen und umsetzen zu können.

Beim mBETplus wird der Coachee dazu angeleitet, persönliche Ziele zu formulieren, Metakompetenzen und Umweltaspekte zu reflektieren und eigene Schritte zur Zielerreichung zu planen und umzusetzen. Dabei liegt der Fokus nicht nur auf Zielen, anhand derer erbrachte Leistungen gemessen werden können. Vielmehr können auch Ziele Gegenstand des mBETplus-Verfahrens sein, die zur Steigerung des Lebensglücks und der Lebenszufriedenheit beitragen.

Ein mBETplus-Coaching läuft grundsätzlich in **2 Phasen** ab: Erstgespräch und Zielarbeit

- (1) In einem **Erstgespräch** (vgl. [Kap. 4.](#)) werden die Anliegen und Ressourcen des Coachees zusammengetragen („Wo stehst du?“). Zudem wird der Coachee darüber informiert, was mBETplus ist und wofür es genutzt werden kann. Bei Bedarf gibt der Coach Informationen zu Förderangeboten und/oder Ansprechpersonen an den Coachee weiter. Das Erstgespräch schließt immer mit einer Auftragsklärung ab, in der sich der Coachee für oder gegen eine Begleitung durch den mBETplus-Coach im Rahmen der Zielarbeit entscheidet. Für Jugendliche, die lediglich weiterführende Informationen suchen und sich gegen eine gemeinsame Zielarbeit entscheiden, endet das mBETplus-Coaching nach dem Erstgespräch.
- (2) In der **Zielarbeit** (vgl. [Kap. 5.](#)) unterstützt der Coach den Coachee bei der Reflexion seiner Ziele („Wohin willst du?“) und der Planung der nächsten Schritte („Wie kommst du dahin?“). Ergänzend werden förderrelevante Metakompetenzen und Umweltaspekte – die sogenannten Handlungskomponenten – reflektiert („Was beeinflusst dein Handeln?“).

Diese vereinfachte Zusammenfassung der beiden Phasen verortet das Themenfeld „Ressourcen“ („Wo stehst du?“) im Erstgespräch und die weiteren drei inhaltlichen Bereiche in der Zielarbeit. Tatsächlich können im Sinne des flexiblen Einsatzes und Zugriffs aber auch bereits im Erstgespräch Aspekte der Zielarbeit (Ziele, Handlungsplanung und -komponenten) reflektiert werden. Zudem wird die Ressourcenfrage ebenso kontinuierlich die Zielarbeit begleiten.

Die Ausbildung zum mBETplus-Coach richtet sich an Berater/innen, Coaches, (Schul-)Psychologinnen/Psychologen und Lehrpersonen in der Beratung und Begleitung von Jugendlichen (mit Fokus auf Begabungs- und Exzellenzentwicklung). Sie ist modular aufgebaut und kompatibel mit anderen Ausbildungen (z.B. Anrechnung von Coachingausbildungen im Stundenausmaß von mind. 50 Einheiten). Diese Ausbildung wird als verschränktes Format von Präsenz- und Onlinephasen angeboten: mit einem vorbereitenden Online-Selbststudium, 3 x 2 Präsenztagen, zusätzlichen Übungen, Workloads, Online-Materialien und Supervision.

Mit Abschluss des Lehrgangs erhalten die zertifizierten mBETplus-Coaches eine Themenlandkarte (Spielbrett) inklusive weiterer mBETplus-Unterlagen (Reflexionsbogen für Coachees, Protokollbogen usw.; siehe [Kap. 6.](#)) für die mBETplus-Coaching-Gespräche.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Der Begriff „Begabung“

Im mBETplus-Coaching sollen begabte und leistungsmotivierte Jugendliche in ihrer Weiterentwicklung unterstützt werden. Was jedoch unter dem Begriff „Begabung“ verstanden wird, hat sich im Laufe der Jahrzehnte stark verändert. Wurde noch vor wenigen Jahren Begabung bzw. hohe Begabung mit Intelligenz gleichgesetzt, hat sich diese Sichtweise mittlerweile gewandelt. Der eindimensionale Blick auf Begabung über den Intelligenzquotienten (IQ) ist von einer mehrdimensionalen Sicht auf die Begabungen von Kindern und jungen Menschen abgelöst worden (vgl. Dai, 2018; Sternberg & Davidson, 2005). Die mehrdimensionale Sicht ist deshalb sinnvoll, da es vielfältige Begabungen gibt: musisch, kreativ, sprachlich, mathematisch, handwerklich, motorisch-sportlich, intellektuell etc. Es gilt sämtliche Begabungen wahrzunehmen, zu fördern und an herausragenden Leistungen heranzuführen. Die Eckpunkte des hier vorliegenden Begabungsbegriffs werden im Folgenden erläutert.

Das grundsätzliche Verständnis von Begabung ist vor allem an die Arbeit von iPEGE (International Panel of Experts for Gifted Education) angelehnt. So wird unter dem Begriff „Begabung“ allgemein das gesamte Leistungsvermögen einer Person verstanden. Im Speziellen ist mit „Begabung der jeweils individuelle Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale gemeint, also jener Voraussetzungen, die bei entsprechender Disposition und langfristiger, systematischer Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzen, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen“ (iPEGE, 2009, S. 17).

Das ÖZBF verknüpft diese Begabungsdefinition zu „Begabung ist das Potenzial eines Menschen zu außergewöhnlicher Leistung.“ (ÖZBF, 2014, S. 11) und verstärkt damit den Fokus auf die zukünftige Leistungsexzellenz, die es mit intensiven Lernprozessen zu erreichen gilt. Als begabt werden folgerichtig jene Personen erachtet, „die sich von der Vergleichsgruppe durch höheres Leistungsvermögen und größeres Förderpotenzial (z.B. größere Lernfähigkeit, stärkerer Wissensdurst, höheres Lerntempo) unterscheiden, sodass in psychologischer, pädagogischer und didaktischer Hinsicht ein besonderer Umgang mit ihnen gefordert ist“ (iPEGE, 2009, S. 18).

Mit Begabung wird im Sinne des Münchner Hochbegabungsmodells (Heller, 2001; Heller & Perleth, 2007; Heller, Perleth & Lim, 2005) somit das Potenzial eines Menschen umschrieben, in Interaktion mit individuellen Anlagen, den Selbstgestaltungsfähigkeiten der Person sowie den Angeboten und Herausforderungen der Umwelt Leistungen zu erbringen. Sichtbar wird Begabung bei den Personen, die sich von ihrer Vergleichsgruppe durch höhere Leistungen, überdurchschnittliche Erfolge und Ergebnisse unterscheiden. Dies kann sich in den verschiedensten Domänen und Altersgruppen zeigen. Begabungen können dabei in unterschiedlichen Bereichen (z.B. intellektuell, kreativ, sozial, künstlerisch, psychomotorisch oder praktisch) auftreten und sich als Leistungen in zahlreichen Domänen (z.B. Naturwissenschaften, Technik, Sprachen, Sport, Kunst oder soziale Beziehungen) äußern.

Der Entwicklungsweg von Begabung zu Exzellenz ist dabei kein Selbstläufer, sondern immer eingebettet in das System aus Individuum und Umwelt. Aufbauend auf dynamischen, lebenslangen Lernprozessen entwickeln sich – bei einem optimalen Zusammenspiel von intrapersonellen Merkmalen und kontextuellen Bedingungen – Fähigkeiten, Wissen, Expertise und ggf. Exzellenz. Die Förderung von Lernenden reicht daher von der Förderung von Begabungen über die zielgerichtete Unterstützung von Begabten und die Vermittlung von Expertise hin zum Ausbau von Exzellenz bei Höchstleistenden. Expertise weisen in diesem Sinne Personen auf, die auf einem bestimmten Gebiet nachweislich und über einen längeren Zeitraum reproduzierbare, herausragende Leistungen erbringen (Gruber & Lehmann, 2014). Darüber hinaus werden dauerhafte und überragende Leistungen in einem Fachgebiet, verbunden mit der Anerkennung als Spitzenleistungen durch die Fachgemeinschaft, als Exzellenz definiert.

In den folgenden Kapiteln werden die dem mBETplus-Konzept zugrundeliegenden Begabungsmodelle und Theorien der Leistungs- und Expertiseentwicklung vorgestellt, bevor eine Definition der zentralen Metakompetenzen in mBETplus erfolgt. Abschließend werden häufige Anlässe und bisherige Ansätze in der Beratung von Begabten erläutert.

2.2. Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)

Im Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) definiert François Gagné (2004, 2012, 2013) drei wichtige Aspekte der Begabungsentwicklung: Begabung bzw. natürliche Fähigkeiten (im Sinne von herausragenden Fähigkeiten), Talent bzw. Kompetenzen (im Sinne vom Beherrschen systematisch entwickelter Fähigkeiten) und den Talententwicklungsprozess, welcher die fortschreitende Umwandlung von Begabungen in Talente beschreibt. Auf die Interaktion von Begabung und Talent im Talententwicklungsprozess wirken nach Gagné zwei Katalysatoren –

intrapersonale Faktoren und Umwelt-Faktoren – ein, die sowohl hemmende als auch förderliche Effekte auf die Talententwicklung haben und die zudem Veränderungen im Laufe des Entwicklungsprozesses unterliegen können.

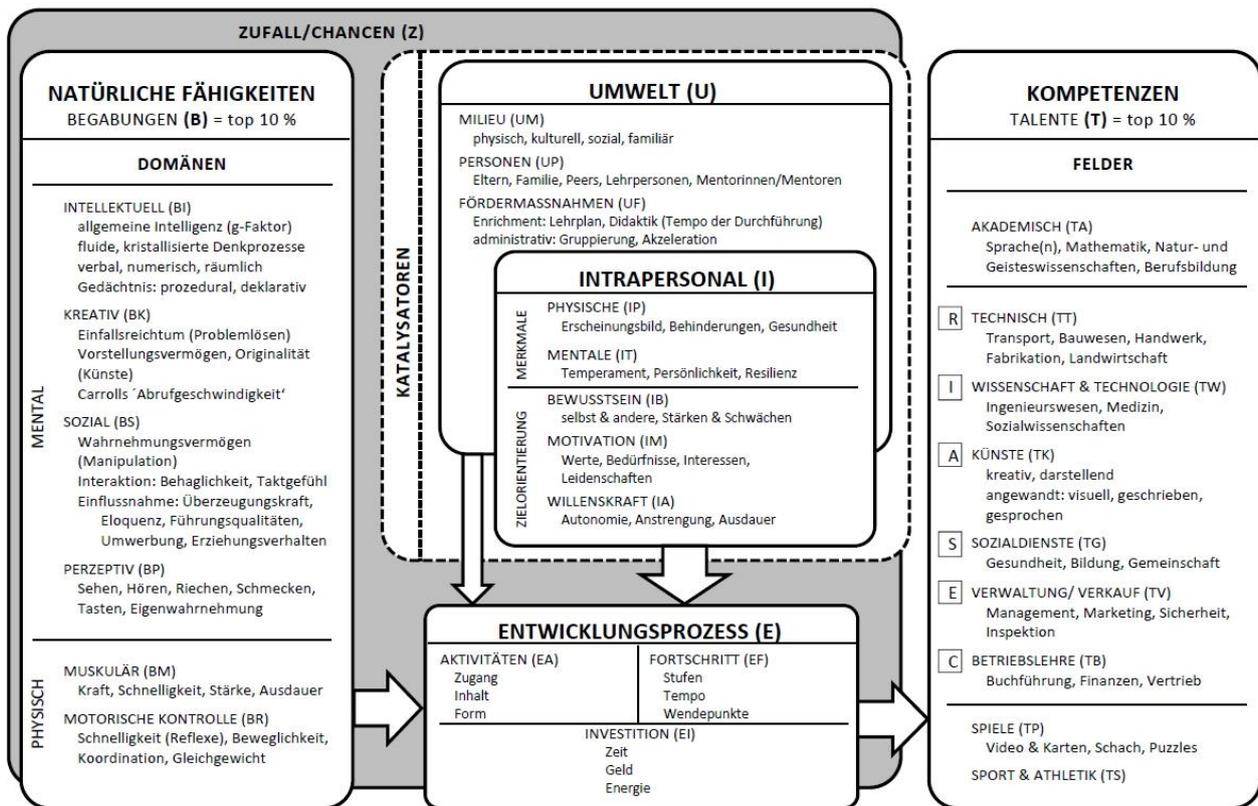


Abb. 3: Das Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT 2.0; Gagné, 2013; Übersetzung ÖZBF)

Zu den Umweltfaktoren zählen das Milieu (physische, kulturelle, soziale und familiäre Umgebung), Individuen (Eltern, Familie, Peers, Lehrpersonen und Mentorinnen/Mentoren) sowie pädagogische Angebote (Enrichment auf curricularer und pädagogischer Ebene sowie administrative Maßnahmen wie Grouping und Akzeleration). Auf intrapersonaler Ebene betont Gagné die Rolle von physischen Merkmalen (Erscheinungsbild, Behinderungen, Gesundheit) und mentalen Eigenschaften (Temperament, Persönlichkeit, Resilienz) sowie Aspekten des Zielmanagements und der Zielorientierung für den Entwicklungsprozess. Bei letzteren betont er die Rolle, welche Bewusstsein und Selbstwahrnehmung, Willenskraft (Volition) und insbesondere Motivation bei der Talententwicklung spielen.

Gagné postuliert bei der Wirkung der Katalysatoren eine Filterfunktion der intrapersonalen Faktoren hinsichtlich der Umweltfaktoren. So können nach Gagné die meisten förderlichen, aber auch hinderlichen Umweltfaktoren nur dann auf den Entwicklungsprozess wirken, wenn diese konform mit den intrapersonalen Faktoren sind (Gagné, 2012, S. 4). Beispielsweise können Förderangebote nur wirken, wenn die betreffende Person Interesse für das Förderangebot mitbringt und das Förderangebot aktiv nutzt. Andererseits können aber auch resiliente Menschen trotz hinderlicher Umweltbedingungen erwartungswidrig positive Entwicklungsverläufe zeigen.

Ergänzt wird diese Interaktion von Begabung und Katalysatoren im Entwicklungsprozess durch den Faktor des Zufalls bzw. der Chancen. Mit diesem Aspekt umschreibt Gagné sowohl die bereits bei der Geburt zufallsbestimmte Zusammensetzung von genetischen Anlagen als auch den sozioökonomischen Familienhintergrund. Gleichzeitig steht dieser Faktor aber auch für Gelegenheiten, die sich einer Person im Laufe ihrer Entwicklung bieten und die diese – je nach wahrgenommenem Kontrollbewusstsein über ihre eigene Entwicklung – bewusst wahrnehmen und individuell nutzen kann (Gagné, 2005, S. 107f., 2013, S. 8).

2.3. Expertise-Forschung

Einen weiteren theoretischen Erklärungsansatz in der Begabungsforschung stellt die Expertiseforschung dar, welche annimmt, dass herausragende Leistungen nur durch langjährige Übung und Beschäftigung mit einer Domäne erreicht werden können. So postulieren Ericsson und Kollegen (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993), dass unterschiedliche Leistungen abhängig vom Beschäftigungsausmaß mit dem Thema und dessen Qualität sind. Ericsson et al. unterscheiden generell drei Arten von Aktivitäten: „work“, „play“ und „deliberate practice“.

- „work“ beinhaltet Wettbewerbe, öffentliche Auftritte usw.
- „play“ beinhaltet Aktivitäten ohne explizites Ziel und mit Spaßfaktor
- „deliberate practice“ inkludiert hoch strukturierte Aktivitäten, die speziell für die Verbesserung des aktuellen Leistungsniveaus gestaltet wurden (Ericsson et al., 1993, S. 368), um Schwächen zu überwinden und Leistungen zielgenau zu steigern.

Deliberate practice, das anstrengungsorientierte, auf Verbesserung ausgelegte Üben, ist ausschlaggebend für das zu erreichende Leistungsniveau und notwendig, um Leistungen auf Expertenniveau erreichen zu können. Lerner/innen mit Ambitionen auf Expertinnen-/Expertenleistungen sollten daher einen möglichst großen Anteil der Zeit, die sie für die Beschäftigung mit ihrer Domäne aufwenden, für deliberate practice nutzen. Das bei deliberate practice explizit verfolgte Ziel der Verbesserung verlangt, im Gegensatz zum Spiel, dass Fehler laufend bemerkt und professionell korrigiert werden (Ericsson et al., 1993). Zudem bedarf die erfolgreiche Umsetzung von deliberate practice Zeit (mind. 10 Jahre für Expertinnen-/Expertenleistungen), hohe Motivation und dosierten Einsatz, um Erschöpfung zu vermeiden. Aufgrund des nötigen direkten Feedbacks und der geforderten dosierten Umsetzung ist deliberate practice anstrengend und nicht notwendigerweise angenehm. Die Motivation für diese Übungstätigkeiten entspringt einer längerfristigen Erwartung von Leistungssteigerungen. Daher ist es für deliberate practice besonders wichtig, den Lernenden den langfristigen Nutzen ihrer Übungstätigkeiten zu verdeutlichen und somit ihre Motivation zu steigern. Daher ist deliberate practice kaum ohne mentorielle Begleitung durch Lehrer/innen, Trainer/innen oder Eltern möglich (Grosch, 2011, S.78ff).

2.4. Aktiotop-Modell

Ein für die Reflexion erreichter und geplanter Entwicklungsschritte sehr brauchbares Theoriemodell ist das Aktiotop-Modell von Albert Ziegler (2005; 2008). Dieses spiegelt Erkenntnisse der Expertiseforschung wider und rückt demgemäß Lernprozesse in den Vordergrund.

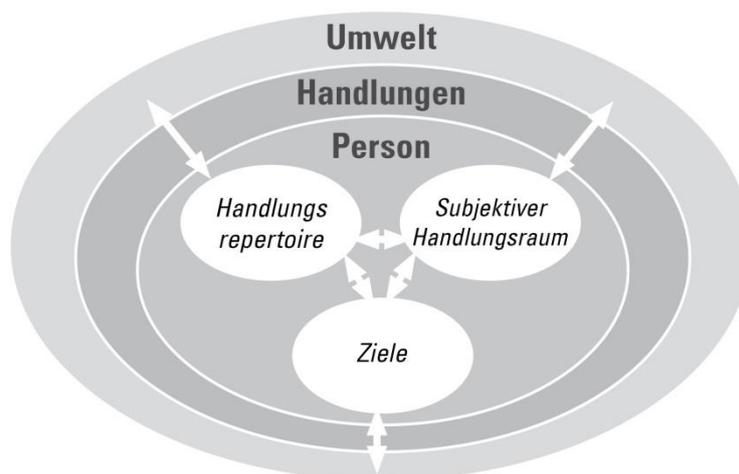


Abb. 4: Das Aktiotop-Modell nach Ziegler (2008)

Ziegler nennt folgende Elemente, die als System interagieren und ausschlaggebend für erfolgreiches Lernen und Leistungsentwicklung sind: die Ziele einer Person, ihr Handlungsrepertoire (d.h. sämtliche Handlungsmöglichkeiten der Person zu einem bestimmten Entwicklungszeitpunkt), Umwelteinflüsse auf die eigene Entwicklung und ihren subjektiven Handlungsraum (alle Handlungsmöglichkeiten, derer sich die Person bewusst ist). Möchte sich eine Person in einer Domäne weiterentwickeln, muss sie sich immer neue und anspruchsvollere (Lern-)Ziele setzen. Darauf abgestimmt muss sie neue Kompetenzen und Fähigkeiten erwerben bzw. bestehende Kenntnisse und

Handlungsmöglichkeiten vertiefen. Das bezeichnet Ziegler (2005) als Erweiterung des Handlungsrepertoires. Darüber hinaus muss sich die Person ihres Kompetenzzuwachses auch bewusst werden, was durch die Einbindung der neuen Kompetenzen in den subjektiven Handlungsraum erfolgt. Darin werden alle Handlungsmöglichkeiten abgebildet, derer sich eine Person gewachsen fühlt. Die Handlungen jeder Person sind dabei immer in ihre jeweilige Umwelt eingebettet, die Ziegler als Aktiotop bezeichnet. Im Aktiotop werden sämtliche Anregungen und Einflüsse im Lern- und Handlungsprozess verortet.

Nach Ziegler wird die Entwicklung von Leistungsexzellenz im Aktiotop-Modell durch eine allmähliche Erweiterung des individuellen Handlungsrepertoires definiert, die ein Individuum zu immer komplexeren Handlungen in einer Domäne befähigt (Ziegler, 2008, S. 53). Ziel einer individuellen Förderung nach dem Aktiotop-Modell ist es, für Lernende einen Lernpfad zu identifizieren, anhand dessen sie ihr aktuelles Handlungsrepertoire in einer Domäne zu einem leistungsexzellente Handlungsrepertoire ausbauen können. Talentförderung anhand des Aktiotop-Modells basiert daher immer auf einer umfassenden Lebensweltanalyse der/des Lernenden und der Reflexion von Handlungsrepertoire, subjektivem Handlungsraum und den Zielen der Person sowie der komplexen Interaktionen und Interdependenzen im individuellen Aktiotop.

2.5. Talent Development Model

Das Talent Development Model von Subotnik, Olszewski-Kubilius und Worrell (2011) stellt ein theoretisches Rahmenmodell der Begabungs- und Talententwicklung dar, das sich auf Begabungsentwicklung sowohl in darstellenden Domänen (Gesang, Musizieren, Tanz, Schauspiel, Sport) als auch in produzierenden Domänen (Komposition, Choreografie, kreatives Schreiben, Wissenschaft) anwenden lässt. Durch eine dynamische Herangehensweise können im Talent Development Model individuelle Verläufe der Begabungsentwicklung über das Alter oder die jeweilige Leistungsfähigkeit abgebildet werden, wobei Begabungs- und Talentförderung letztendlich immer auf Selbstentfaltung und ultimativ auf die Entwicklung von Eminenz abzielen. Begabung wird im Talent Development Model als eine veränderliche Variable angesehen und als Potenzial für spätere Leistung definiert. Im Entwicklungsprozess von Begabung hin zum Talent werden im Talent Development Model drei kritische Transitionen postuliert: am Übergang von Potenzial zu Kompetenzen, von Kompetenzen hin zu Expertise und von Expertise hin zu Eminenz (Subotnik et al., 2011, S. 33). Jede dieser Phasen benötigt unterschiedliche Foci (anfangs person-, dann prozess und letztendlich produktbezogen) und pädagogische Förderansätze („teaching for falling in love“, „teaching for technique“ oder „mentoring for personalized niche“). Als einer der wichtigsten Faktoren für erfolgreiche Transitionen wird Kreativität genannt: Nur bei adäquaten kreativen Denkleistungen ist es demnach möglich, kreative Projekte, Leistungen und Produkte zu entwickeln. Das Talent Development Model nimmt zudem an, dass die Entwicklung herausragender Fähigkeiten durch nicht-kognitive Eigenschaften und deren Entwicklung in förderliche psychosoziale Kompetenzen unterstützt (und im negativen Fall auch verlangsamt oder sogar blockiert) wird. Neben externalen Aspekten der Lernumwelt und dem Zufallsfaktor „Chance“ werden, abhängig von der Domäne, unterschiedliche psychosoziale Kompetenzen als kritisch für die weitere Entwicklung definiert.

Allgemein werden die folgenden psychosozialen Kompetenzen als zentral für die Talententwicklung angesehen (Olszewski-Kubilius, Subotnik & Worrell, 2015a):

- **Motivation** ist die zentrale psychosoziale Kompetenz, die für Talententwicklung unverzichtbar ist (Olszewski-Kubilius et al., 2015a, S. 197), und wird nicht als fester Trait, sondern als veränderbare, erworbene Charaktereigenschaft angesehen, welche aktiv durch passende Förderung und gezieltes Lehren und Coaching (engl. „deliberate teaching and coaching“) kultiviert werden kann.
- Der Erwerb von Kompetenz und Expertise wird durch **weitere kritische psychosoziale Fähigkeiten** gestützt und gefördert:
 - Fähigkeit zur Stimmungs- und Emotionsregulation, um vorhandene Energie für Arbeit nutzen zu können
 - effektiver Einsatz von Strategien für selbst-reguliertes Lernen
 - Fähigkeit zur Selbstdiagnose und damit verbunden die optimale Nutzung von Stärken und Minimierung von Schwächen
 - Fähigkeit, ein unterstützendes soziales Netzwerk aufzubauen
 - aktive Suche nach taktischem Wissen, das für Erfolg in einem bestimmten Feld nötig ist
 - Bereitschaft zur Sozialisation in der Kultur der Talentdomäne

- Diese psychosozialen Fähigkeiten wirken sich auf die **Persistenz** aus, die aus folgenden Aspekten besteht:
 - Fähigkeit, Aufmerksamkeit und Fokus aufrecht zu erhalten
 - Bereitschaft, strategische Risiken einzugehen
 - Umgang mit Herausforderungen und Wettbewerb/Konkurrenz
 - Fähigkeit, Kritik und Misserfolge zu tolerieren

Persistenz wird wiederum beeinflusst von psychosozialen Fähigkeiten, die notwendig sind, um Exzellenz und Eminenz in einem bestimmten Feld oder einer Domäne zu erreichen. Darunter zählen Selbstsicherheit, Leidenschaft für bzw. Sinnerleben in einem bestimmten Gebiet ebenso wie die Fähigkeit, hohe intellektuelle Spannungen auszuhalten oder sich nicht in einem Thema einzumauern. Ebenfalls zu nennen ist hier Charisma, welches Menschen dabei hilft, andere von eigenen Ideen oder Kreationen zu überzeugen und Unterstützer/innen zu gewinnen. Persistenz und Motivation (intrinsische Motivation, extrinsische Motivation und Mindsets) interagieren derart, dass Motivation eine notwendige Bedingung für Persistenz ist, allerdings nur Persistenz – also die Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft einer Person – jemanden dazu befähigt, Expertise oder Eminenz in ihrer oder seiner Domäne zu erreichen.

Dem Talent Development Model zufolge braucht die Talentförderung das Zusammenspiel mehrerer Aspekte: Die Begabungen einer Person, einen auf den individuellen Entwicklungsstand angepassten Förderzugang und günstige psychosoziale sowie externale Faktoren, damit Personen Transitionen meistern und außergewöhnliche Fähigkeiten entwickeln können. Dabei sind sowohl Anstrengung und (das Eröffnen von) Lerngelegenheiten als auch günstige psychosoziale Kompetenzen in jeder Phase des Entwicklungsprozesses kritisch und notwendig für die Entwicklung von Begabungen zu Leistung (Subotnik et al., 2011, S. 39f.).

2.6. Handlungskomponenten: Zentrale Metakompetenzen und Förderaspekte in mBETplus

Das mBETplus-Coaching begleitet die Coachees dabei, Schritte zur Erreichung ihres Ziels zu planen und umzusetzen. Neben der Zielformulierung und -priorisierung sowie der Handlungsplanung für die Zielerreichung ist es unverzichtbar, die Lebens- und Lernumwelt des Coachee zu betrachten und in der Begabungsentwicklung wichtige unterstützende Metakompetenzen zu reflektieren. Im mBETplus werden diese Aspekte unter „Was beeinflusst dein Handeln?“ zusammengefasst und beinhalten Merkmale und Kompetenzen, die entscheidend für die Expertiseentwicklung und das Erreichen von Leistungsexzellenz sind.

Die folgenden Aspekte wurden auf Basis der eingangs dargestellten Befunde zur Expertiseentwicklung und bezugnehmend auf zentrale Katalysatoren oder Einflussfaktoren in Begabungs- und Talenttheorien als besonders wichtig für die Entwicklung von Expertise und Eminenz identifiziert. Im Gegensatz zu wenig veränderlichen Persönlichkeitseigenschaften oder außerhalb der eigenen Kontrolle liegenden Aspekten der Lernumwelt sind die nachfolgenden Faktoren einem Coaching zugänglich und durch den Coachee selbsttätig veränderbar:

- Lern- und Leistungsmotivation
- Ausdauer und Selbstdisziplin
- Selbstwirksamkeit
- Lernmanagement
- Lernumwelten
- Feedback von Coach, Peers und Expertinnen/Experten

Im mBETplus-Coaching werden diese Metakompetenzen und Förderaspekte als **Handlungskomponenten** bezeichnet und individuell mit dem Coachee bearbeitet. Der Coachee schätzt sich in Bezug auf diese Merkmale und Kompetenzen selbstreflexiv ein. Bei Bedarf können Interventionen gewählt werden, um einzelne Handlungskomponenten weiterzuentwickeln und zu fördern.

Der Bereich „Was beeinflusst dein Handeln?“ beschreibt kritische Aspekte für die Exzellenzförderung und sollte am Beginn jedes mBETplus-Coachings mindestens einmal besprochen werden, um mögliche Herausforderungen für die folgende Zielarbeit frühzeitig identifizieren zu können. Im Verlauf des mBETplus-Coachings fließen Aspekte aus diesem Bereich immer wieder in die Reflexion ein. Dies ist nützlich für die eigentliche Zielarbeit des Coachees, fördert darüber hinaus aber auch das Verständnis dafür, was neben Talent und einem klaren Ziel entscheidend für eine erfolgreiche persönliche Weiterentwicklung ist.

Nachfolgend werden alle Merkmale und Komponenten aus „Was beeinflusst dein Handeln?“ umfassend erläutert. Anregungen und konkrete Hilfestellungen in Form von Gesprächsfragen und Lösungsinterventionen für deren Reflexion im mBETplus-Coaching bieten [Kap. 5.2.4](#), sowie die mBETplus-Handzettel zur Gesprächsführung (vgl. [Kap. 6](#)).

2.6.1. Lern- und Leistungsmotivation

Motivation wird allgemein als Antriebskraft für Handlungen verstanden. Sie ist ausschlaggebend für die Initiierung, Steuerung und Aufrechterhaltung von physischen und psychischen Aktivitäten (Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 738). Nach Dresel und Lämmle (2011) ist die Motivationslage einer Person in einer spezifischen Lehr-Lern-Situation als das Produkt einer komplexen Interaktion aus motivationalen Tendenzen einerseits und Merkmalen des Lehr-Lern-Kontexts andererseits anzusehen und wird in einem Rückkopplungssystem durch die Bewertung der konkreten Handlungen der Person in der Lehr-Lern-Situation beeinflusst. Vermittelt über das Erleben des eigenen Handelns und der Bewertung der Handlungsergebnisse, wirkt sich Motivation demnach auf das kognitive, behaviorale und affektive Erleben einer Person aus und bedingt damit u.a. auch Attributionsprozesse oder Erwartungen an zukünftige Lehr-Lern-Situationen.

Für die Förderung von Kindern und Jugendlichen allgemein und insbesondere mit Bezug auf die Begabtenförderung ist Lern- und Leistungsmotivation zentral. Sie beschreibt den Antrieb und die Bereitschaft Lernender, Energie und Zeit in die Erreichung bestimmter Lern- und Leistungsziele zu investieren. Dies ist u.a. auch wichtig, weil fehlende Leistungsmotivation generell als Ursache oder zumindest Mitdeterminante von Underachievement (McCoach & Siegle, 2001) diskutiert wird.

Lern- und Leistungsmotivation kann als Orientierung auf zwei verschiedene Arten von Zielen verstanden werden (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2012). Einerseits kann die Motivation einer Person darauf ausgerichtet sein, die eigenen Fähigkeiten zu erweitern (Lernmotivation, in der Literatur auch als „mastery goals“, „Lernziel“, „Tätigkeitsmotivation“ oder „task orientation“ bezeichnet). Andererseits ist es möglich, dass Personen vorrangig anderen gegenüber hohe Fähigkeiten demonstrieren bzw. niedrige Fähigkeiten verbergen wollen (Leistungsmotivation, auch als „performance goals“, „Leistungsziele“ oder „ego orientation“ benannt). Diese motivationalen Ziele werden von verschiedenen Forscherinnen und Forschern unterschiedlich bezeichnet, so z.B. als „mastery“ und „performance goals“ (dt. Bemeisterungs- und Leistungsziele, Ames, 1992), als Lern- und Leistungsziele (Dweck, 1986), als Tätigkeits- oder Leistungsmotivation (Lehwald, 2017) oder als „task orientation“ und „ego orientation“ (Nicholls, 1984).

In Zusammenhang mit motivationalen Orientierungen sind auch die mindsets der Lernenden zu beachten, d.h. Selbstbilder bezogen auf die eigene Leistungsfähigkeit. Während Personen mit einem „fixed mindset“ ihre Erfolge und Leistungen auf einen naturgegebenen Startvorteil oder stabile Fähigkeiten zurückführen, sehen Lernende mit einem „growth mindset“ ihre Fähigkeiten als etwas an, das sie durch Anstrengung und Lernen beeinflussen und aktiv verändern können (Dweck, Walton & Cohen, 2014).

Abgesehen von der Zielorientierung werden Lern- und Leistungsziele häufig auch mit der motivationalen Orientierung (extrinsisch vs. intrinsisch motiviert) in Zusammenhang gebracht. Die motivationale Orientierung (siehe auch Deci & Ryan, 2000) beschreibt, ob der Anreiz für die Beschäftigung mit einer Aufgabe in der Tätigkeit selbst liegt (intrinsisch) oder ob äußere Anreize ausschlaggebend sind (extrinsisch). Intrinsisch motiviert für eine Tätigkeit ist eine Person also dann, wenn die Anreize dafür in dieser Tätigkeit selbst liegen und die Aktivität um ihrer selbst willen getan wird. Beispielsweise könnte dies für das Spielen von Kindern gelten oder für das freie Musizieren. Im Gegensatz dazu zeichnet sich extrinsische Motivation dadurch aus, dass die entscheidenden Anreize für die Beschäftigung damit außerhalb der Tätigkeit liegen und die Aktivität um ihrer Konsequenzen willen (z.B. Hoffen auf Belohnung oder Vermeiden von Bestrafung) getan wird. Hierunter könnten beispielsweise das Üben bestimmter musikalischer Tonfolgen zählen, um ein Musikstück wiedergeben zu können. Ebenfalls könnte das Lernen von Vokabeln extrinsisch motiviert sein, da ein großer Sprachschatz bei der Konversation in einer Fremdsprache nützlich ist oder notwendig für das Erzielen guter Noten sein kann.

In der Literatur wird z.T. Lernzielorientierung mit intrinsischer Motivationslage und Leistungszielorientierung mit extrinsischer Motivationslage erklärt. Jedoch sind diese Konstrukte nicht starr und zwingend miteinander verknüpft. Zum einen ist es denkbar, dass auf ein Lernziel als Mittel zum Zweck orientiert wird, beispielsweise wenn Lernziele verfolgt werden, um bestimmte (intrinsisch motivierte) Aktivitäten ausüben zu können (z.B. Vokabellernen, um Konversation in einer Fremdsprache betreiben zu können). Zum anderen ist es ebenso einleuchtend, dass Leistungsziele aus Spaß am Fähigkeitsvergleich mit anderen verfolgt werden (z.B. Teilnahme an Wettkämpfen als intrinsisch motivierte Aktivität). Aufgrund dieser Unterschiede in den Konstrukten ist eine Gleichsetzung von Zielorientierungen und motivationaler Orientierung nicht zulässig. Jedoch zeigen sich auch Gemeinsamkeiten der

Konstrukte und empirische Studien belegen, dass Bedingungen, unter denen die Übernahme von Lernzielen gefördert wird (z.B. durch Betonung von Lern- und Übungscharakter, keine externe Kontrolle), auch eher intrinsische Motivation fördern, während Bedingungen mit einer Betonung auf Leistungszielen (insbesondere Leistungsvermeidungsziele) den Aufbau intrinsischer Motivation behindern (Rawsthorne & Elliot, 1999).

Für die individuelle Begabungsentwicklung und Förderung bestimmter Fähigkeiten ist es daher wichtig abzuwägen, welche motivationalen Zielorientierungen optimal sind. Häufig wird es sinnvoll sein, zur Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Wissen der/des Jugendlichen auf Lernziele und individuelle Verbesserung (im Sinne einer individuellen Bezugsnorm) zu fokussieren (Dweck et al., 2014, S. 5ff.). Ebenso ist eine intrinsische Motivationslage insbesondere für die Verfolgung langfristiger Ziele wichtig (Deci & Ryan, 2000). Es gibt aber auch Beispiele, in denen eine Aktivität nicht um ihrer selbst willen, sondern ausschließlich zur Entwicklung höherer Fähigkeiten verfolgt wird. In der Begabungs- und Exzellenzförderung ist dies der Fall bei deliberate practice (Ericsson et al., 1993 siehe auch [Kap. 2.3.](#)), die als hochstrukturierte Übungsaktivität dazu dient, Leistungen zu verbessern und Schwächen in einer Domäne zu überwinden. Diese deliberate practice ist anstrengend und nicht notwendigerweise angenehm. Die Motivation für diese Übungstätigkeiten entspringt einer längerfristigen Erwartung von Leistungssteigerungen. Daher ist es für deliberate practice besonders wichtig, den Lernenden den langfristigen Nutzen ihrer Übungstätigkeiten zu verdeutlichen und somit ihre Motivation zu steigern.

Motivation wird in sozial-kognitiven Theorien hinsichtlich der Antizipation von Handlungskonsequenzen häufig mit zwei weiteren Konstrukten in Zusammenhang gebracht: Kontrollüberzeugungen („locus of control“) und Kausalattribution. Unter Kontrollüberzeugungen versteht man die Tendenz von Personen, die Ergebnisse ihrer Handlungen entweder als innerhalb ihres Kontrollbereichs (internale Kontrollüberzeugung) oder außerhalb ihrer Kontrolle (externale Kontrollüberzeugung) anzusehen. In der Konsequenz übernehmen Personen mit unterschiedlichen Kontrollüberzeugungen verschieden viel Verantwortung für die Ergebnisse ihrer Handlungen (Rotter, 1966). Personen mit internaler Kontrollüberzeugung nehmen positive oder negative Ereignisse meist als Konsequenz ihres eigenen Verhaltens wahr, während Personen mit externaler Kontrollüberzeugung derartige Erlebnisse als unabhängig und durch eigene Handlungen unbeeinflussbar (z.B. „Schicksal“, „Glück“, „Pech“, „Zufall“ usw.) ansehen. Eng verwandt mit Kontrollüberzeugungen ist das Konzept der Kausalattribution (Weiner, 1994), das erklärt, welche Ursachen Menschen ihren Handlungen bei Erfolg und Misserfolg zuordnen. Nach Weiner gibt es drei Ebenen, nach denen Erfolg und Misserfolg erklärt werden können: Lokation (interne oder externe Ursache), Stabilität (stabile oder variable Ursache) und Kontrollierbarkeit (kontrollierbare oder unkontrollierbare Ursachen). Abhängig von der Konstellation dieser Ebenen ergeben sich auf Basis bisheriger Erfahrungen individuelle Erwartungshaltungen über den Erfolg oder Misserfolg zukünftiger Handlungen. Für die Lern- und Leistungsmotivation ist es wichtig, Kontrollüberzeugungen und Kausalattributionen zu entwickeln, die förderlich für eine weitere Entwicklung von Fähigkeiten und die Verfolgung von Lern- und Leistungszielen sind (vgl. auch Lehwald, 2017, S. 93ff.).

2.6.2. Ausdauer und Selbstdisziplin

Ausdauer und Selbstdisziplin sind, abgesehen von domänenspezifischen Fähigkeiten, entscheidende Faktoren, wenn es um das Erreichen hoher Leistungen geht. So zeigten Subotnik, Olszewski-Kubilius und Worrell (2011), dass Durchhaltevermögen und kontinuierliche Anstrengungen unverzichtbare Fähigkeiten sind, die unabhängig von der Leistungsart („Performer“ oder „Producer“, also darstellende, künstlerische oder sportliche Tätigkeiten verglichen mit der Entwicklung neuer Ideen, Werke oder Produkte) und zusätzlich zu Talent und Motivation vorliegen müssen.

Dweck, Walton und Cohen (2014) beschreiben mit akademischer Beharrlichkeit („academic tenacity“) ein ähnliches Konzept und definieren diese als Einstellungen und Fähigkeiten, die es Lernenden ermöglichen, kurzfristige Anliegen zuliebe langfristiger oder wichtigerer Ziele hintenanzustellen und Herausforderungen und Rückschlägen zu widerstehen (Dweck et al., 2014, S. 4).

Untersuchungen zur Bedeutsamkeit dieser langfristigen Anstrengungsbereitschaft zeigen für den akademischen Bereich mehrere Facetten: „grit“, also Ausdauer und Einsatzbereitschaft, und Selbstkontrolle. „Grit“ bezeichnet die generelle Fähigkeit von Lernenden, trotz Hindernissen auf ein wichtiges Ziel über mehrere Jahre fokussieren und hinarbeiten zu können (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007). Unter Selbstkontrolle bzw. Selbstdisziplin wird hingegen die Fähigkeit subsumiert, kurzzeitigen Verlockungen widerstehen zu können, um höhergestellte Ziele zu verfolgen (Mischel, 2014). In der Forschung zeigt sich, dass „grit“ entscheidend für langfristigen Erfolg sein könnte. Angela Duckworth und Kollegen konnten beispielsweise belegen, dass „grit“ den Unterschied zwischen erfolgreichen und nicht-erfolgreichen Personen mit vergleichbaren intellektuellen Fähigkeiten erklären kann (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007). Ebenso ist „grit“ korreliert mit Bildungserfolg und Alter, sodass sich zum einen besser gebildete Personen von weniger hoch gebildeten Personen gleichen Alters in ihrem Ausmaß von „grit“ unterscheiden und zum anderen „grit“ mit dem Alter zunimmt (Duckworth et al., 2007). Dieses Konstrukt ist dem lang etablierten

Persönlichkeitsfaktor Gewissenhaftigkeit (Costa, McCrae & Dye, 1991) sehr ähnlich. Ebenso wie „grit“ kann Gewissenhaftigkeit Schulerfolg vorhersagen (Dumfart & Neubauer, 2016; Laidra, Pullmann & Allik, 2007).

Entsprechend zeigte eine Metaanalyse (Credé, Tynan & Harms, 2017) große Überlappungen und Korrelationen zwischen dem Konzept von „grit“ und dem Big Five-Persönlichkeitsfaktor Gewissenhaftigkeit, wohingegen die theoretische Konzeption von „grit“ nicht empirisch belegt werden konnte. Gleichzeitig stellten Credé und Kollegen fest, dass insbesondere die „grit“-Facette „langfristige Anstrengung“ – im Gegensatz zur Facette „Beständigkeit von Interesse“ – hohe Konstruktvalidität und geringe Überschneidungen mit Gewissenhaftigkeit aufwies.

Für die Förderung von Leistung und die Entwicklung von Leistungsexzellenz ist es daher insbesondere wichtig, auf langfristige Anstrengung und Selbstdisziplin zu fokussieren, welche im mBETplus in der Handlungskomponente „Ausdauer und Selbstdisziplin“ zusammengefasst wurden.

2.6.3. Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997, 2001) wird allgemein definiert als die subjektiv wahrgenommene Wahrscheinlichkeit, mit der eine Person glaubt, neue und schwierige Aufgaben aufgrund der eigenen Kompetenz bewältigen zu können. Es ist die Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation Handlungen ausführen kann, die notwendig sind, um ein spezielles Ziel zu erreichen bzw. um angemessene Verhaltensresultate zu erzielen. Nach Bandura (1997, 2001) ist Selbstwirksamkeit der Glaube einer Person daran, Kontrolle über ihre Handlungen und Anforderungen aus der Umwelt zu haben und mit Hilfe eigener Fähigkeiten Probleme selbst lösen zu können. Abhängig davon, wie Menschen die Ergebnisse ihrer eigenen Handlungen interpretieren, ergeben sich wiederum Einflüsse auf ihre Umwelt und Persönlichkeit und in der Folge auf zukünftige Handlungen. Das Gefühl der Selbstwirksamkeit ergibt sich nach Bandura aufgrund von bisher tatsächlich Erreichtem, durch stellvertretende Erfahrungen (also die beobachteten Leistungen anderer), durch Überzeugung (durch andere oder durch sich selbst) und durch die Wahrnehmung emotionaler Erregung (Freude wird als Hinweis für Erfolg, Angst als Hinweis für drohenden Misserfolg wahrgenommen).

Hinsichtlich der Antizipation von Handlungskonsequenzen steht Selbstwirksamkeit auch in engem Zusammenhang mit Kontrollüberzeugungen („locus of control“) und Kausalattribution (vgl. [Kap. 2.6.1.](#)). Im schulischen Rahmen konnte gezeigt werden, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Schülerinnen und Schülern einen Einfluss auf deren Aufgabenwahl, Anstrengung, Durchhaltevermögen und Leistung haben (Schunk, 1996). Darüber hinaus wirkt sich die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit auch auf andere Lebensbereiche aus, z.B. auf die Art des Denkens (produktiv, selbstwertschwächend, pessimistisch, optimistisch usw.), auf die Anstrengungsbereitschaft für verschiedene Aktivitäten (siehe auch „Selbstdisziplin“, [Kap. 2.6.2.](#)) und auf die Fähigkeit zur Selbstmotivation und das Durchhaltevermögen bei Schwierigkeiten (Pajares, 2006). Zudem konnten Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Anfälligkeit für Stress und Depression oder der Fähigkeit zur Denk- und Verhaltensregulation festgestellt werden (Pajares, 2006). Selbstwirksame Schüler/innen arbeiten zudem härter, halten länger durch (auch bei Schwierigkeiten), sind optimistischer und weniger ängstlich, verwenden mehr kognitive und metakognitive Strategien und erreichen letztendlich höhere Leistungen. Selbstwirksamkeit wirkt sich nicht zuletzt auch auf die Handlungswege und Lebensentscheidungen aus, die ein Mensch trifft, da die meisten Personen nur solche Optionen wählen, in denen sie sich kompetent fühlen und die Optionen vermeiden, für die sie sich nicht kompetent fühlen. Dies ist insbesondere im Jugendalter und bei jungen Erwachsenen kritisch, da hier viele Entscheidungen für den weiteren Lebensweg anstehen, gleichzeitig aber oft auch noch große Verunsicherung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten herrscht.

Um optimistische Urteile über eigene Fähigkeiten für solch zukünftige Situationen und Aufgaben zu fördern, bedarf es erfolgsoptimistischer Attribuierungen („Ich schaffe das aufgrund meiner Begabung und Anstrengungsbereitschaft.“). Erfolgserfahrungen, ein Nachdenken und Reflektieren darüber sowie eine differenzierte Selbstreflexion können die Selbstwirksamkeitserwartungen von Jugendlichen stärken (vgl. auch Möller & Nagy, 2016; Siegle, McCoach & Roberts, 2017). Zur Steigerung der Selbstwirksamkeit und zum Aufbau günstiger Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Kindern und Jugendlichen sollten daher verschiedene Aspekte beachtet werden:

- Spezifisches und ehrliches Feedback mit Bezug auf die individuelle Entwicklung und Anstrengungen ist hilfreich für die Entwicklung günstiger Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Schunk, 1995).
- Analog sollten Lehrer/innen und Eltern auf die Fähigkeitsentwicklung aufgrund von Leistungssteigerung und echte Erfolgserlebnisse bei herausfordernden Aufgaben fokussieren (Pajares, 2006).
- Ebenso sollten Lernende dafür sensibilisiert werden, dass die Beobachtung anderer (und deren Erfolge bzw. Misserfolge) auch die eigene Selbstwirksamkeitswahrnehmung beeinflusst und damit die Wahl richtiger

(Peer-)Vorbilder („coping models“, die offen für eigene Fehler sind und damit positiv umgehen) ihre eigene Selbstwirksamkeit stärken kann.

- Auch die Schulung der Emotionswahrnehmung kann positive Effekte haben, da beispielsweise Angst und Furcht vor einer Aufgabe (als Zeichen von fehlendem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten) Stress auslösen und im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung zu schlechteren Leistungen führen können. Wichtig ist es zudem, zusammen mit der/dem Lernenden eventuell vorhandene selbstbehindernde Strategien aufzudecken, z.B. zu wenig Anstrengung für Aufgaben mit geringer Erfolgserwartung, selbstwertsenkende Rede, vorsätzliche Verzögerung (Prokrastination), unangepasste Ziele (unrealistisch hoch oder unfehlbar leicht).
- Dazu zählt auch, unpassende Selbstbilder zu reflektieren und passendere Selbsteinschätzungen anzubieten. Hilfreich hierfür könnte sein, die Schüler/innen jeden Tag notieren zu lassen, was sie Neues gelernt haben oder wobei sie gut waren (Siegle & McCoach, 2007).

Für die Förderung der Selbstwirksamkeit ist es vor allem wichtig, Jugendliche zur Verbesserung der eigenen Fähigkeiten zu motivieren (Lernzielorientierung), Entwicklungsziele eher kurz- als langfristig zu formulieren und Situationen zu schaffen, in denen Selbstwirksamkeit erfahren werden kann (z.B. neue Aufgaben, die den Transfer von Fähigkeiten erfordern). In der mBETplus-Zielarbeit sollte daher auch darauf geachtet werden, überschaubare Teilziele für die Zielarbeit zu formulieren (vgl. [Kap. 5.2.2.](#))

2.6.4. Lernmanagement

Lernmanagement kommt in all jenen Situationen zum Tragen, in denen Lernende selbstreguliert Lernstoff erwerben, z.B. in eigenständiger Vertiefung von Interessensgebieten oder der Arbeit an Projekten, in der Festigung von Lerninhalten für die Schule, in der Vorbereitung auf eine Prüfungssituation (z.B. Test, Wettkampf oder Vorspiel) usw. Der in der Forschungslandschaft wenig verwendete Begriff des Lernmanagements ermöglicht einen sehr praxisfokussierten Ansatz: mit dem Überbegriff Lernmanagement werden im mBETplus Zeitmanagement und Lernplanung, Organisation und Ordnung sowie Lerntechniken zusammengefasst.

Zeitmanagement und Lernplanung

Einen guten Überblick über relevante Studien und Erkenntnisse zum Thema Zeitmanagement in Schule und Studium geben Wagner, Spiel & Schober (2006). Zu Zeitmanagement im schulischen Kontext gibt es relativ wenige Studien, die meisten beziehen sich auf das Lernverhalten Hochschulstudierender. Zahlreiche Studien zeigen, dass Leistung allgemein weniger von hohem zeitlichem Lernaufwand, sondern vielmehr von langfristiger Planung und effizienter Nutzung der Lernzeit abhängt. Als äußerst bedeutsam für den Erfolg erweist sich außerdem das Setzen von persönlichen Lernzielen. Entscheidend ist demnach die Qualität des individuellen Zeitmanagements und der Lernplanung – die Kompetenz, Stoff frühzeitig in individuell passende Etappen einzuteilen. In diesem Kapitel wird der Fokus daher nicht auf das Ausmaß der Lernzeit, sondern v.a. auf deren effektive Nutzung gelegt.

Wenn sich Lernende überfordert fühlen, nicht wissen, womit sie beginnen sollen oder gar von der Vielzahl der Aufgaben entmutigt sind, helfen Zeiteinteilung und Planung. Gutes Zeitmanagement bedeutet, die vorhandene Zeit sinnvoll einzuteilen und zu nutzen. Die Schwierigkeit im Alltag ist, diesen Anspruch mit begrenzten persönlichen Ressourcen an Energie, Geduld, Konzentrationsvermögen usw. zu vereinbaren. Einen guten Überblick über Zeitmanagement im Lernkontext geben Hofmann und Löhle (2012).

Organisation und Ordnung – womit? wo?

In vielen Fällen scheitert der schulische Erfolg nicht an intellektuellem Vermögen oder Unwillen, sondern an der Organisation. Um Chaos entgegenzuwirken, unterstützen strukturelle Gewohnheiten. Sie werden wie mühelos automatisch ausgeführt und nicht mehr auf ihre Notwendigkeit hinterfragt. Krengel (2013) gibt in seinem Buch „Golden Rules“ praktische Tipps bezüglich schulischer Selbstorganisation (u.a. Kalender, To-Do-Listen, Ordnungssysteme etc.).

Lerntechniken

Wie Artelt (2006) beschreibt, entwickeln sich Lernstrategien, wie auch bewusste Zeiteinteilung und Lernplanung, bereits ab dem Alter von fünf Jahren. Kinder im Grundschulalter zeigen schon basale Fähigkeiten, ihre Lernzeit je nach Aufgabenschwierigkeit individuell einzuteilen. Bis Zeiteinteilung und Lernplanung jedoch spontan eingesetzt werden, bedürfen sie vielfältiger Übung und Erfahrung. Laut Artelt sind das Erleben der eigenen Strategien und das Beobachten ihrer Auswirkungen maßgeblich für die Reifung einer flexiblen Anwendungskompetenz von kognitiven und metakognitiven Lernstrategien. Während der Grundschuljahre zeigen sich diesbezüglich deutliche Entwicklungsschritte und auch danach werden Lernstrategien besonders durch komplexe Anforderungen gefördert.

Die Entwicklung von Lernstrategien ist also von Herausforderungen abhängig, die deren Entwicklung und Einsatz für das Fortkommen notwendig machen.

Erfahren v.a. besonders begabte Kinder wenige kognitive Herausforderungen, wird die Entwicklung ihrer Lernstrategien kaum angeregt. Kommen in höheren Schulstufen größere Anforderungen auf die Schüler/innen zu, verfügen sie trotz hoher Begabung möglicherweise nicht über die notwendigen kognitiven und metakognitiven Strategien, um diese Anforderungen zu bewältigen. Dies ist laut Oppenhoff (2006) eine mögliche Erklärung für schulische Minderleistung von besonders begabten Schülerinnen und Schülern. Damit Lernende eigenständig ihr fachliches Wissen in einem bestimmten Bereich erweitern können, müssen sie ihren Lernstand realistisch einschätzen können, ihre Stärken und Schwächen beim Lernen kennen, sich erreichbare Ziele setzen und über ein reichhaltiges Repertoire an Lernstrategien verfügen (Hofmann, 2000).

In Bezug auf selbstständiges Lernen unterscheiden Friedrich und Mandl (2006, S. 12ff.) in Anlehnung an Weinstein und Mayer kognitive Lernstrategien, Motivations- und Emotionsstrategien sowie die Nutzung von Ressourcen. Hier soll unter Organisation und Ordnung die effiziente Ressourcennutzung zum Tragen kommen, wie auch ausgesuchte erfolgreiche kognitive Lernstrategien. Letztere dienen zur Informationsaufnahme, -speicherung und -anwendung und bieten konkrete Techniken für den Lernprozess. Die Erprobung der in diesem Kapitel vorgestellten kognitiven Lernstrategien kann dabei helfen, strukturierte Ansätze zur Gliederung und Aneignung von Lerninhalten zu entwickeln, um späteren flexiblen Transfer der Lerninhalte zu ermöglichen. Hierbei sei erwähnt, dass rein theoretisches Wissen über Lernstrategien und -techniken nur in wenigen Fällen zum Erfolg führt. Zur Verinnerlichung von Lerntechniken müssen Lernende ihren persönlichen Nutzen daraus begreifen. Dies kann z.B. durch das Abwägen von Vor- und Nachteilen einer Technik geschehen, durch das Verbalisieren von Denkprozessen während der Anwendung oder durch eine spätere Reflexion des erlangten Fortschritts.

Eine mögliche Struktur eines Lernplans für längerfristiges Lernen (z.B. vor Schularbeiten und Tests) ist das Modell des selbstregulierten Lernens von Ziegler und Stöger (2005). Es kann Lernenden eine hilfreiche Stütze beim selbstständigen Erarbeiten und Vertiefen von Interessengebieten wie auch beim Mitlernen oder Vorbereiten für einen Test sein. Das siebenschrittige Modell gliedert sich wie folgt in:

- *Selbsteinschätzung* bezüglich des Stoffes
- *Festlegung eines Lernziels*
- *strategische Planung*: die/der Lernende verschafft sich zuerst einen Überblick über den Stoff und die Übungsmöglichkeiten, formuliert ein übergeordnetes Ziel und gliedert den Stoff in bewältigbare Lernetappen mit dazugehörigen Lernziele. Diese Lernetappen werden in der strategischen Planung mit entsprechenden Seitenzahlen oder Übungsnummern schriftlich festgehalten. Vor dem Test sollten noch ein bis zwei Tage zum Wiederholen bleiben, in denen nichts Neues mehr erarbeitet werden muss.
- *Strategieanwendung*: Bei der Umsetzung des Lernplans ist es sinnvoll, stets mit einer leichten Aufgabe zu beginnen und Themengebiete abzuwechseln, um nicht Gefahr zu laufen, ähnlichen Stoff zu vermischen. Nach einer Pause sollte dagegen das zuvor Gelernte gleich wiederholt werden.
- *Strategiemonitoring*: Hier wird die Lernplanung aufs Neue geprüft – zum einen, ob sie eingehalten wird oder ob etwas aufgeschoben wurde, zum anderen, ob sie für die bestehenden Anforderungen noch praktikabel ist. Gut ersichtlich wird dies in einem konsequent geführten Lerntagebuch. Darin werden nicht nur Lernfortschritte dokumentiert, sondern auch alle Begleitumstände wie (Miss)Erfolgsgefühle, Ablenkungen usw. analysiert.
- *Anpassung der Strategie*
- *Ergebnisbewertung* anhand des zuvor formulierten Ziels, die wiederum als Basis für eine neue Selbsteinschätzung dient

Kognitive Lerntechniken

Verschiedenste Elaborationsstrategien ermöglichen es Lernenden, komplexe Lerninhalte und große Themenfelder zu gliedern, zu überblicken und zu verinnerlichen, um sie später wieder aufzurufen und auch den Transfer in andere Wissensgebiete und Situationen zu vollziehen. Falls Lernende Anregungen bezüglich Lerntechniken benötigen, ist es ratsam, diese auszuprobieren und den persönlichen Nutzen davon zu reflektieren.

- **Brainstorming**: Brainstorming geht auf Alex F. Osborn zurück und bezeichnet eine Kreativitätsmethode, in der eine Gruppe von Menschen Gedanken sammelt und gegenseitig ergänzt, ohne eine Assoziation als sinnvoll oder unnützlich zu beurteilen. Im Unterricht ist diese Methode ideal, um neue Ideen zu finden, aber auch um Vorwissen abzufragen. Wenn z.B. eine Schülerin/ein Schüler alleine Stoff für einen Aufsatz sammeln möchte,

ist Brainstorming auch auf Individualebene hilfreich. Das freie Aufschreiben aller Gedanken liefert viele Inhalte zu einem Thema, die in weiterer Folge z.B. in einer Mind-Map geordnet werden können.

- **Mind-Mapping:** Mind-Mapping wurde von Tony Buzan (Buzan & Buzan, 2002) erfunden und bietet eine gute Möglichkeit, Lernstoff zu gliedern und visuell darzustellen. So wie ein von oben betrachteter Baumstamm in Äste übergeht, teilt sich der Titel in der Mitte des Blattes in Oberbegriffe, diese wiederum in kleinere Äste mit untergeordneten Informationen usw. So entsteht eine hierarchisch gegliederte Karte mit vielen Ebenen und Verästelungen, bis hinunter zu kleinsten Details. Symbole, Zeichnungen, Farben, Schreib- und Blockschrift, Dick- und Dünnschreibung, Groß- und Kleinschreibung machen die Mind-Map lebendig und die Inhalte werden leichter eingeprägt.
- **Concept-Mapping:** Concept-Mapping dient wie das Mind-Mapping der Darstellung von Wissen, bietet jedoch zusätzlich die Möglichkeit zur Abbildung nicht-hierarchischer Verbindungen. So können Zusammenhänge und Querverbindungen zwischen den Wörtern visualisiert werden. Damit ist das Concept-Mapping eine ideale Technik, um zum Beispiel Informationen aus Texten einprägsam zu gliedern: Die wichtigsten Begriffe werden mit Pfeilen verbunden, die wiederum beschriftet werden, um die Zusammenhänge zu verdeutlichen.
- **SQ3R-Methode:** Die SQ3R-Methode (Survey, Question, Read, Recite, Review) – auch 5-Schritte-Lesemethode genannt – ist eine Technik zur Erfassung eines Textes oder eines ganzen Buches. Im ersten Schritt werden dabei das Inhaltsverzeichnis bzw. Überschriften und hervorgehobene Stichwörter überflogen, um einen Überblick zu gewinnen. Diese Informationen verknüpft die Leserin/der Leser mit Vorwissen und stellt Fragen an das Werk bzw. den Text, die im dritten Schritt, dem aufmerksamen Lesen nach Abschnitten, beantwortet werden sollen. Nach jedem Abschnitt kommt es zum vierten Schritt, dem Überdenken des Gelesenen und dem Hervorheben oder Zusammenfassen von Schlüsselinhalten. In einem letzten Schritt werden die Erkenntnisse aus den einzelnen Abschnitten zusammengeführt und über Sinn und Anwendungsmöglichkeiten reflektiert.
- Über diese praktikablen Techniken hinaus bieten sich zum Einprägen komplizierter Begriffe oder Vokabeln Mnemotechnik-Methoden wie die Loci-Methode, die Alphabet-Methode, die Zahlen-Symbol-Methode oder die Schlüsselwortmethode wie auch die Arbeit mit Lernkarteien an (siehe auch Karsten, 2002, 2007). Bei Mandl und Friedrich (2006) finden sich vertiefende Ausführungen zu folgenden Elaborationsstrategien: Vorwissen aktivieren (Krause & Stark, 2006), Fragenstellen (Neber, 2006), Notizenmachen (Staub, 2006), Vorstellungsbilder (Bannert & Schnotz, 2006), Mnemotechniken (Stangl, 2006) und Wiederholungsstrategien (Steiner, 2006).

2.6.5. Lernumwelten

Eine Lernumwelt ist ein Ort, an dem Lernprozesse im Interessensgebiet prinzipiell möglich sind, d.h. an dem die infrastrukturellen Voraussetzungen dafür gegeben und Lerninhalte zugänglich sind. Auch Menschen, die Lernende unterstützen, können Teil der Lernumwelt sein. Aktuelle Studienergebnisse belegen, dass Lernende, die sowohl über Potenzial als auch über begabungs- und talentförderliche Umwelten verfügen, deutlich bessere Schulleistungen erzielen als andere Lernende (Harder, Trotter & Ziegler, 2014). Lernumwelten lassen sich anhand ihrer Ressourcen, ihrer Eignung zur Wissens- und Kompetenzerweiterung oder auch in Bezug auf unterstützende Personen beschreiben.

Ressourcen in der Umwelt: Bildungskapital

Um zu erfassen, wie viele Ressourcen in der gesamten Umwelt einer/eines Lernenden für Lernprozesse zur Verfügung stehen, kann das sogenannte „Bildungskapital“ der/des Lernenden betrachtet werden (Ziegler & Alan, 2011). Es sind fünf Formen zu unterscheiden, die teilweise ineinander überführbar sind (Ziegler & Alan, 2011):

- **Ökonomisches Bildungskapital** sind Stipendien oder andere finanzielle Mittel, mit denen Arbeitsausstattung und Lernmittel angeschafft werden können.
- **Kulturelles Bildungskapital** zeigt sich u.a. in einer anregenden Diskussionskultur, Werthaltungen, leistungsförderlichen Einstellungen oder z.B. der Vorbildwirkung von lesenden Eltern.
- **Soziales Bildungskapital** umfasst alle Personen und sozialen Institutionen, die Einfluss auf die/den Lernende/n ausüben.
- **Infrastrukturelles Bildungskapital** schließt z.B. die Verfügbarkeit von Bildungseinrichtungen, Lernmaterial oder Förderstätten (z.B. Sportanlagen, Vereine etc.) ein.
- **Didaktisches Bildungskapital** schließlich kann ein Lehrbuch oder eine gute Lehrperson sein, welche Wissen oder Anregungen zur Verbesserung von Lernprozessen vermittelt (Harder, Trotter & Ziegler, 2014).

Lernorte und Soziotope

Die Forschung (u.a. Ziegler, 2008) geht davon aus, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem Ort und dem Handeln der dort tätigen Personen besteht. Ziegler (2008) hat untersucht, mit welcher Wahrscheinlichkeit Menschen in unterschiedlichen Umwelten Leistungszuwächse erzielen können. Als besonders entwicklungsförderlich erachtet er Umwelten, die im Kern darauf ausgelegt sind, dass Personen in ihnen lernen („Lernsoziotope“¹). Beispiele hierfür sind das Klassenzimmer oder die Musikschule. Wesentliche Einflussfaktoren auf die Leistungsentwicklung sind dabei laut Heller (2001) und Perleth (2001) Aspekte wie die Unterrichtsqualität, das Klassenklima und gezielte Fördermaßnahmen. Weiters haben laut Ziegler (2008) Umwelten, in denen Lernen grundsätzlich möglich ist (wie z.B. eine nahe gelegene Skipiste zum Schifahren; „infrastrukturelle Soziotope“), eine günstige Wirkung. Auf emotionaler Ebene nennt er Umwelten, in denen positiv über eine Domäne gesprochen wird („thematische Soziotope“). Dies kann z.B. am Mittagstisch in der Familie der Fall sein. Gerade in jüngeren Jahren hat die familiäre Lernumwelt großen Einfluss auf die (Leistungs-)Entwicklung der Lernenden (Heller, 2001; Perleth, 2001; Subotnik & Jarvin, 2005). Hemmend sind laut Ziegler (2008) hingegen Umwelten, in denen Lernen grundsätzlich abgelehnt wird (z.B. wenn eine Schülerin/ein Schüler in einer Klasse als Streber/in verpönt wird; „antagonistische Soziotope“) oder in denen Lernhandlungen in der Domäne nicht stattfinden können, weil dort andere Dinge im Vordergrund stehen (z.B. Mathematiklernen an Freizeitorten wie Kino oder Club; „konkurrierende Soziotope“). Hilfreich für die Reflexion der eigenen Lernumwelten kann eine Umweltanalyse sein, in der die im Laufe einer Woche erlebten Lernumwelten (Soziotope) für eine bestimmte Domäne zeitlich festgehalten und hinsichtlich der Soziotop-Art klassifiziert werden (vgl. Ziegler, 2009, S. 27-30). Damit kann übersichtlich dargestellt werden, wie lange und in welchen Soziotopen sich die/der Lernende aufhält.

Unterstützende Menschen als Teil der Lernumwelt

Idealerweise wird ein Mensch, der Lernzuwächse anstrebt, auf seinem Weg von anderen Personen begleitet. Eine zentrale Rolle in der Umwelt von Lernenden spielen Personen wie Coaches oder Mentorinnen/Mentoren, die leistungsförderliche Rückmeldung (siehe auch „Feedback“, [Kap. 2.6.6.](#)) im Lernprozess und geeignete Aufgabenstellungen geben, damit Weiterentwicklung möglich wird (Ericsson et al., 1993). Wichtig ist aber auch die Unterstützung durch Personen „im Hintergrund“, die nicht aus dem Lernfeld stammen. Gruber, Lehtinen, Palonen und Degner (2008) bezeichnen diese treffenderweise als „persons in the shadow“. Dazu gehören Menschen im persönlichen Umfeld (wie z.B. Eltern oder Partner/innen), die grundsätzliche emotionale Unterstützung geben und in praktischer Hinsicht von Alltagsroutinen entlasten. Nicht zu vergessen sind auch Personen, die Wege zum Ausüben der Domäne eröffnen, wie es z.B. Agentinnen und Agenten im Sport tun (Hancock, Ste-Marie & Schinke, 2010).

Hochwertige Lernumwelten suchen

Von großer Bedeutung für die persönliche und fachliche Weiterentwicklung ist die beständige Suche nach förderlichen Umwelten, die ein Fortkommen in der Domäne ermöglichen. Damit eine leistungsstarke Person auch tatsächlich Exzellenz erreicht, braucht sie laut Gagné (2003; vgl. [Kap. 2.2.](#)) eine „gehörige Portion Glück“ („chance“). Die Person muss zur richtigen Zeit am richtigen Ort sein und Menschen kennenlernen, die sie auf ihrem langen Weg unterstützen. Dabei ist die/der Lernende jedoch keinesfalls passiv; vielmehr muss sie/er aktiv nach neuen Entwicklungsmöglichkeiten und Lerngelegenheiten suchen und diese dann auch ergreifen. Dies schließt die zielgerichtete Suche nach unterstützenden Menschen und nach hochwertigen Lernumwelten ein, in denen persönliche und fachliche Weiterentwicklung möglich wird. Zunehmende Expertisierung bringt häufig einen Wechsel der Lernumwelt mit sich (z.B. von der Musikschule auf ein Konservatorium). Die Ausprägung der Selbstregulationskompetenzen der Lernenden (Grassinger, 2011) sowie unterstützende Menschen haben großen Einfluss darauf, ob der Wechsel von einer Lernumwelt in eine andere gelingt.

Im mBETplus-Coaching werden die Jugendliche dabei unterstützt, ihre Lernumwelten zu reflektieren und Strategien zu deren Optimierung zu entwickeln.

2.6.6. Feedback von Coach, Peers und Expertinnen/Experten

Für die Förderung von begabten Personen ist Feedback zentral, weil es eine der wesentlichsten Grundlagen für die Weiterentwicklung ist (Wustinger & Braun, 2008). Ericsson et al. (1993) bestätigten die essentielle Funktion von Feedback bei der Entwicklung von Expertise:

„In absence of adequate feedback, efficient learning is impossible and improvement only minimal even for highly motivated subjects. (...) To assure effective learning, subjects ideally should be given explicit instructions about the best method and be supervised by a teacher to allow individualized diagnosis of errors, informative feedback and remedial part training. The instructor has to organize the sequence of appropriate training tasks and monitor

¹ Der Begriff „Soziotop“ leitet sich von lat. *sozio* (= die Gemeinschaft betreffend) und griech. *topos* (= Ort) ab (Ziegler, 2009).

improvement to decide when transitions to more complex and challenging tasks are appropriate.“ (Ericsson et al., 1993, S. 367).

Feedback sind Informationen, die von einer Person (z. B. Lehrperson, Peer, Trainer/in oder Eltern) oder einer anderen Quelle (z.B. eigene Erfahrung, ein Buch oder andere Medien) zur eigenen Leistung oder zum eigenen Verstehen gegeben werden. Beispielsweise kann eine Lehrperson oder ein Elternteil korrigierende Informationen liefern, ein Peer eine alternative Strategie aufzeigen, ein Elternteil ermutigen, ein Buch die Korrektheit der Antwort bestätigen usw. (Hattie, 2013). Nach Hattie (2014, S. 276) gehört Feedback zu den zehn Faktoren, die Schulleistung am stärksten beeinflussen.

Feedback kann vielerlei Nutzen bringen: Feedback steuert Verhalten, es motiviert und beeinflusst künftige Leistungsziele, es steigert die Fähigkeit, Fehler selbstständig zu erkennen und es fördert nicht zuletzt individuelle Lernprozesse und die persönliche Selbstsicht. Seinen Ursprung hat der Begriff des Feedbacks in der Kybernetik, welche sich mit Steuerungs- und Regelungsprozessen beschäftigt. Feedback basiert auf einem Abgleich von IST- und SOLL-Zustand und gibt damit Aufschluss darüber, inwiefern ein Ziel erreicht wurde bzw. wie groß die Differenz zwischen aktuellem und angestrebtem Zustand ist. Damit wird die diagnostische Funktion von Feedback deutlich (Gunkel, 2014).

Beim Geben von Feedback geht es nicht darum Belohnungen, sondern Informationen zu geben. Hattie unterteilt diese Informationen in vier Ebenen:

- die Aufgabe und das Produkt: Wie gut wurde die Aufgabe erledigt?,
- den Prozess: Welche Strategien sind erforderlich, um die Aufgabe zu bearbeiten? Gibt es andere nützliche Strategien?,
- die Selbstregulation: Selbstüberprüfung, Steuerung des Vorgehens und der Aufgaben und
- das Selbst: Bewertung der eigenen Person und Gefühle bezüglich des Lernens. Dies entspricht dem Lob, welches allerdings die Aufmerksamkeit von der Aufgabe weg lenkt. Deshalb lautet die Empfehlung Hatties, beim Feedback auf Informationen aus dieser Ebene zu verzichten, da Loben die Lerninformation abschwächt.

Ein ideales Lernumfeld bzw. eine ideale Lernerfahrung ist dann gegeben, wenn sowohl Lehrende als auch Lernende Antworten auf die Fragen aus den ersten drei Ebenen suchen (Hattie, 2014, S. 131-156). Entwicklungsorientiertes Feedback gibt Jugendlichen konkrete lernprozess-, produkt- oder aufgabenorientierte Informationen über ihre Leistungen und zeigt Möglichkeiten der Verbesserung auf. Auch eine Variation der Feedback-Formen (Feedback durch Lehrer/in, von Schüler/in an Lehrer/in, durch Peers, Selbstreflexion etc.) bietet sich an (Friedl, Rogl, Samhaber & Fritz, 2015, S. 73ff.).

Feedback durch Lehrer/innen, Peers, Mentorinnen/Mentoren und Trainer/innen

Peers, Mentorinnen/Mentoren und persönliche Netzwerke gelten als eine wesentliche Quelle sozialer Unterstützung und sind gleichzeitig bedeutsam für die kognitive Entwicklung. So werden sie auch in diversen Modellen der Begabungs- und Exzellenzförderung abgebildet. Empirische Erkenntnisse zu ihrem Einfluss auf die Leistungsentwicklung liefern u.a. Studien, die die Bedeutung der „focal relationships“, der engen bestätigenden Beziehung außerhalb der Familie (speziell zur Kompensation einer wenig unterstützenden Familie), betonen. Wirkung zeigten dabei positive Wertschätzung, Vermittlung von Sicherheit in der Identität und in den Zielen, das Bekräftigen von Explorationsverhalten wie auch das Nachgehen von Interessen. Weitere Forschung bekräftigt den positiven Einfluss von Lehrerinnen und Lehrern, Mentorinnen und Mentoren, Trainerinnen und Trainern durch Übungsaufgaben, Feedback und Motivation zur „deliberate practice“ (vgl. [Kap. 2.3.](#)) mit dem Ziel der permanenten Leistungsverbesserung (Grosch, 2011, S.76-83).

Auch Gruber et al. (2008) bestätigen, dass der Leistungserfolg und die Expertise-Entwicklung entscheidend von den „Personen im Hintergrund“ („persons in the shadow“) mitgestaltet werden, die Aufgabenstellungen designen, „deliberate practice“ anleiten und (extrinsisch) motivieren. Kritisch anzumerken ist, dass in herkömmlichen Klassensituationen 80 % des verbalen Feedbacks von Peers stammt, wovon allerdings die meisten Feedback-Informationen falsch sind. Deshalb rät Hattie (2014) zu Interventionen, die darauf abzielen, korrektes Feedback durch Peers zu fördern. Korrekt gegebenes Feedback zeichnet sich dadurch aus, dass es zeitgenau, nicht bewertend, unterstützend, konkret und eindeutig ist (Shute, 2010). Einen positiven Einfluss auf die Leistungsentwicklung hat Feedback dann, wenn es positive Wertschätzung beinhaltet, Sicherheit in der Identität und in den Zielen vermittelt und das Explorationsverhalten und das Nachgehen von Interessen bekräftigt (Grosch, 2011).

Im mBETplus-Coaching sollte der Coach daher den Coachee für die Bedeutung von Feedback sensibilisieren, potenzielle Feedbackgeber/innen im persönlichen Netzwerk identifizieren und den Coachee anleiten, wie sie/er Feedback gibt, aufnimmt und persönliche Feedbackregeln formuliert.

Richtlinien für entwicklungsorientiertes Feedback

Feedback ermöglicht Lernen und auch das Zeigen von Leistung, wenn es bestimmte Richtlinien einhält. Nicht jede Feedback-Intervention hat automatisch Auswirkung auf Leistung und Lernerfolg (Shute, 2010). Daher stellte Shute (2010) die folgenden Richtlinien für gutes Feedback auf:

- Fokussiere Feedback auf die Aufgabe, nicht auf die Lernenden.
- Biete durchdachtes Feedback, das das „Was“, das „Wie“ und das „Warum“ beschreibt.
- Präsentiere Feedback in handhabbaren Mengen.
- Sei konkret und eindeutig.
- So einfach wie möglich, aber nicht einfacher.
- Reduziere die Unsicherheit zwischen Leistung und Zielen.
- Verschiebe den Fokus von der Leistung auf das Lernen (begrüße Fehler).
- Gib auch geschriebenes Feedback, nicht nur verbales.
- Gib Feedback, nachdem die Lernenden eine Lösung erarbeitet haben (dies führt zu mehr Selbstregulation).
- Gehe mit „Lob“² sparsam um (vgl. auch Hattie, 2014, S. 154-155).

2.7. Beratung und Coaching von begabten Jugendlichen

Beratung wird allgemein als eine freiwillige, oft nur situationsbezogene (und kurzfristige) Interaktion zwischen einer professionellen Beraterin/einem professionellen Berater und einer/einem Ratsuchenden umschrieben (Elbing, 2000). In diesem Zusammenhang kann Beratung als ein Interaktionsprozess zwischen einer/einem Ratsuchenden und Berater/in definiert werden, der darauf abzielt, die Selbsthilfebereitschaft, Selbststeuerungsfähigkeit und Handlungskompetenz des Klienten in Bezug auf Herausforderungen unter Berücksichtigung seines Umweltsystems zu verbessern (Grassinger, 2009, S. 6). Dies geschieht beispielsweise durch die Vermittlung von Informationen, das Anstoßen und Begleiten von Veränderungsprozessen oder die Unterstützung beim Kompetenzaufbau der zu beratenden Person selbst oder in ihrer Umwelt.

Einen Überblick über typische Anlässe und Themen bei der Beratung von Begabten liefern Koop und Preckel (2015). Auf Basis einer Befragung von Beratungsstellen zur Begabungsförderung zeigte sich, dass Ratsuchende Beratungsstellen vorrangig in Bezug auf diagnostische Fragestellungen, Informationsbedarf oder Fragen zur Begabungsförderung aufsuchen. Grassinger systematisiert diese Anlässe in der Individualberatung als primär, sekundär und tertiär präventive Beratungsanlässe (2009, S. 10ff.). Primär präventive Begabungsberatung dient der Anregung von Begabungs- und Persönlichkeitsentwicklung, beispielsweise durch Information und Aufklärung über Begabung (ggf. inklusive diagnostischer Abklärung), durch das Aufzeigen von Akzelerations- oder Enrichmentmöglichkeiten oder durch Angebote der Begabungsförderung in und außerhalb der Schule. Sekundär präventive Beratung dagegen greift aktuell bestehende Probleme bei begabten Kindern und Jugendlichen auf (z.B. bei Underachievement, Problemverhalten oder bei Verdacht auf Lernstörungen, soziale Auffälligkeiten oder psychische Beeinträchtigungen) und unterstützt die Betroffenen sowie Eltern und Pädagoginnen/Pädagogen durch die Entwicklung individueller Lösungs- und Unterstützungsansätze. Mit tertiär präventiver Beratung wird schließlich das Augenmerk auf die langfristige und nachhaltige Begabungsentwicklung hin zur Leistungsexzellenz gelegt. Diese fokussiert durch kontinuierliche aktiv gestaltete Begabungsförderung darauf, begabten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit einer Begabungsentwicklung hin zur Leistungsexzellenz in einer bestimmten Domäne zu geben (Grassinger, 2009, S. 18). In dieser Phase ist es nach Olszewski-Kubilius, Subotnik und Worrell (2015b) Aufgabe der Coaches und Berater/innen, Begabte darin zu unterstützen, psychosoziale Fähigkeiten (weiter) zu entwickeln, die auf dem Weg zu Leistungsexzellenz unverzichtbar sind.

Vor dem Hintergrund eines steigenden Bedarfs an Begabungsberatung und der Forderung nach mehr Beratungsangeboten (vgl. Grassinger, 2009; Wittmann & Holling, 2001; Ziegler, Grassinger & Harder, 2012) fällt auf, dass die vorherrschenden Beratungsansätze vorrangig primär und sekundär präventive Beratungsaufgaben adressieren, weniger jedoch tertiär präventive Beratungsaufgaben (Grassinger, 2009, S. 80). Nach Grassinger (2012, S. 289f.) liegt das Alleinstellungsmerkmal einer Begabungsberatung jedoch gerade in der beraterischen Unterstützung

² Mit Lob ist Information zum Selbst, der Person, den Gefühlen beim Lernen gemeint (Hattie, 2014), welches die Aufmerksamkeit von der Aufgabe ablenkt. Auf Lob in dieser Form sollte verzichtet werden, da dies die Lerninformation schwächt.

Begabter bei der Entwicklung ihrer Expertise in einer bestimmten Domäne. Demgegenüber erachten Koop, Jacob und Arnold (2015) vor dem Hintergrund eines humanistischen Menschenbildes die Entwicklung von domänenspezifischer Expertise nicht als zwingendes, sondern lediglich optionales Förder- oder Beratungsziel, welches in der Entscheidungsfreiheit und Eigenverantwortung der Klientin bzw. des Klienten liegt. Für eine Begabungsberatung, die explizit auf den Wunsch nach Expertiseentwicklung ausgerichtet ist, empfehlen Koop und Kollegen (2015), den Beratungsschwerpunkt auf das Coaching zu legen. Durch diese Herangehensweise wird der Coachee darin unterstützt, die eigenen Handlungsoptionen in seinen systemischen Umwelten und Entwicklungskontexten zu identifizieren, zu nutzen und zu erweitern (Koop et al., 2015). Auffällig ist jedoch, dass dieser Fokus auf Expertiseentwicklung bisher nur vereinzelt Inhalt der Beratungsangebote zur Begabungsförderung ist (vgl. Grassinger, 2009; Ziegler et al., 2012). Ähnliche Befunde ergab eine Literatur- und Web-Recherche des ÖZBF zu Beratungs- und Coachingkonzepten für begabte Kinder und Jugendliche, bei der die dabei identifizierten und dokumentierten Konzepte fast ausschließlich primär oder sekundär präventive Ansätze verfolgten.

Um diesem Mangel an Beratungsansätzen zur Expertiseentwicklung bei Jugendlichen zu begegnen, wurde mit mBETplus ein Coachingkonzept zur Förderung begabter und leistungsmotivierter Jugendlicher entwickelt, das Fachpersonen in der Beratung bei der domänenspezifischen Expertiseförderung unterstützt und zudem Metakompetenzen und psychosoziale Fähigkeiten berücksichtigt, welche für die Entwicklung von Expertise eine zentrale Rolle spielen.

Ziel des mBETplus-Coachings ist es, Lernende zur Reflexion ihrer Ressourcen und Umwelt anzuregen und darauf aufbauend bei der Erweiterung ihres Handlungsrepertoires und ihres subjektiven Handlungsraums zu unterstützen. Damit unterstützen mBETplus-Coaches die Coachees darin, ihre gesetzten Ziele selbstständig zu erreichen und begleiten sie in ihrer Entwicklung hin zu einer zunehmend autonomen Selbstentfaltung in ihrer Domäne.

3. Coaching und lösungsorientierte Gesprächsführung

3.1. Begriffsklärung

Coaching im Kontext von Begabungs- und Exzellenzförderung wird im mBETplus als systemisch-konstruktiv(istisch)es Coaching verstanden, welches die Hypothesen und Ergebnisse einer konstruktivistischen Epistemologie und kybernetischen Systemtheorie in der Praxis umsetzt. Im Folgenden soll die Haltung aus den Theorien des Radikalen Konstruktivismus nach Heinz von Foerster, Humberto R. Maturana und Ernst von Glasersfeld, aus der Systemtheorie nach Niklas Luhmann und dem systemischen Ansatz der Psychotherapie nach Gregory Bateson, Paul Watzlawick oder Steve de Shazer abgeleitet werden (Tomaschek, 2003).

3.2. Die Haltung in der lösungsorientierten Gesprächsführung

3.2.1. Radikaler Konstruktivismus und Lethologische Haltung

Der radikale Konstruktivismus geht davon aus, dass eine objektive Wirklichkeit nicht existiert und die Wirklichkeit Erfindung des Menschen ist. Die Wahrnehmung ist nicht bewusstseinsunabhängig, sondern liefert ein Abbild als Konstruktion von Sinnesreizen und Gedächtnisleistung. Aus der Fülle der Sinneswahrnehmungen baut das Gehirn sein eigenes Bild, „die Umwelt [ist], so wie wir sie wahrnehmen, [...] eine Erfindung“ (Von Foerster, 2013, S. 40). Im radikalen Konstruktivismus ist Objektivität im Sinne einer Übereinstimmung von Wahrgenommenem und Realität unmöglich. Die Wahrnehmung ist demzufolge vollständig subjektiv. Der radikale Konstruktivismus bricht mit einer Erkenntnistheorie, die unter „Erkenntnis“ das Erkennen einer „objektiven“ ontologischen Wirklichkeit versteht. Das Wissen um die Welt gilt nicht als wahr oder falsch, sondern lediglich als brauchbar und relevant, um Menschen lebensfähig zu machen. Erfahrungen werden geordnet und organisiert. Wenn diese kognitive Ordnung uns befähigt, Vorhersagen zu machen und Phänomene zu erklären, dann ist sie für die jeweilige Person praktikabel. Dies ist die einzige Kategorie, die – im Gegensatz zu wahr vs. falsch – existiert (von Glasersfeld, 2013; Tomaschek, 2009).

Der Konstruktivist bestreitet, dass der Mensch die Wirklichkeit um ihn herum objektiv erkennen kann. Jede und jeder Einzelne konstruiert seine eigene Wirklichkeit. Demnach gibt es keine „einzig wahre Sicht“, sondern ebenso viele Wahrheiten wie Betrachter/innen. Wahrnehmungen und Beobachtungen entstehen erst im Auge der Betrachterin/des Betrachter und gelten als subjektiv (Radatz, 2009). Eine objektive oder allgemeingültig „richtige“ Wahrnehmung einer Person, ihrer Handlungen und Verhaltensweisen ist somit unmöglich. Die Art, wie sich ein/e Jugendliche/r selbst wahrnimmt, ist „richtig“.

Diese auf dem konstruktivistischen Ansatz basierende Haltung ist handlungsleitend für die lösungsorientierte Gesprächsführung. Heinz von Foerster (1996) bezeichnet dies als lethologische Haltung (Lethologie – Lehre des Nichtwissens). „Nicht-Wissen“ impliziert im mBETplus die Unvoreingenommenheit des Coaches gegenüber den Wahrnehmungen der/des Jugendlichen, eine fragende Haltung bei der Gesprächsführung und eine entwickelnde, offene Sicht bei der Suche nach adäquaten Interventionen. Der Coach geht davon aus, dass jede/r ihre/seine eigene Wahrheit und Wahrnehmung hat und lässt diese zu.

- Die wahrgenommene Umwelt bzw. Vorstellungsbilder der umgebenden Welt sind ureigene Erzeugung.
- Reize treffen auf die Wahrnehmungsorgane, diese erzeugen die Konstruktion im Gehirn aus den Signalen unterschiedlicher Stärken.
- Absolute Erkenntnis ist nicht denkbar, denn es wird eine Sichtweise dargeboten, „... die das Erkennen nicht als Repräsentation der Welt da draußen versteht, sondern als ein andauerndes Hervorbringen einer Welt durch den Prozess des Lebens selbst.“ (Maturana & Varela, 1987, S. 7)
- Objektive Beschreibung oder Beobachtung eines Sachverhaltes mit dem endgültigen Ziel einer Analyse des Sachverhaltes, wie er wirklich ist, ist völlig absurd.

3.2.2. Lösungsorientierte Haltung

Steve de Shazer liefert mit seiner lösungsfokussierten Kurzzeittherapie *solution focused brief therapy* die zentrale Basis für die erforderliche Haltung im mBETplus-Coaching. Für ihn ist die Verbindung der Gegenwart mit der Zukunft die primäre Handlungsleitung. Sein zentraler Ansatz in der *brief therapy* ist die Herangehensweise an die Anliegen seiner Klientinnen und Klienten. Er beschäftigt sich nicht mit deren Problemen, da diese von den Klientinnen/Klienten meist schon ausreichend „gewälzt“ worden sind. Sein Fokus liegt darauf, wie die Lösung aussieht. Somit beschäftigt er sich nicht mit der Erörterung der Ursachen und Umstände der Probleme, sondern fragt gezielt nach Ausnahmen und

Lösungen, beispielsweise „welche Überschrift Sie Ihrer Lösung geben würden?“ (Tomaschek, 2009). Sein Ansatz ist, das Funktionierende zu verstärken. Dazu muss dies auch entdeckt und realisiert werden.

- Die lösungsfokussierte Kurzzeittherapie vollzieht einen Paradigmenwechsel gegenüber herkömmlichen Psychotherapien, welche sich stark auf Problementwicklung und Problemauflösung konzentrierten. Sie baut auf Stärken und Resilienzen der Klientinnen/Klienten auf. Frühere erfolgreiche Lösungen oder Ausnahmen der Probleme werden identifiziert und so weiterentwickelt, dass die Klientinnen/Klienten diese Verhaltensweisen fortsetzen und bewusst einsetzen können (de Shazer & Dolan, 2013).

3.2.3. Grundprinzipien im systemisch-konstruktiv(istisch)en Coachingprozess

Die lösungsorientierte Gesprächsführung in diesem Sinne umsetzen heißt:

(1) **Der Coachee ist Experte für die eigene Person** und damit verantwortlich für den Inhalt des mBETplus-Coachings. Der mBETplus-Coach ist *nur* für den Ablauf zuständig.

Der mBETplus-Coach besitzt die Haltung des Nicht-Wissens. Sie/er muss selbst weder die Antwort noch eine Lösung für das Anliegen der/des Jugendlichen präsentieren. Der Coachee erhält im mBETplus Gelegenheit, eigene Handlungsstrategien zu entwickeln und dabei eigene Sichtweisen, Wünsche und Bedenken einzubringen. (Tomaschek, 2009, S. 51ff.)

(2) **Zielorientierung und Lösungsvision.** Der Blick richtet sich auf die Lösung und das Ziel, nicht auf das Problem. „Eine Intervention braucht nur in der Weise zu passen, dass die Lösung auftaucht. Es ist nicht nötig, dass sie es an Komplexität mit dem „Schloss“ aufnehmen kann.“³ (de Shazer, 2005, S. 13)

Das mBETplus-Coaching orientiert sich an der Situation des Jugendlichen/der Jugendlichen und entwickelt passende Lösungen. Es geht nicht darum, Ursachenforschung zu vergangenen Erlebnissen zu betreiben. Möglicherweise braucht es Raum für Klagen und Problembeschreibungen, der allerdings bewusst begrenzt wird. Denn je länger Schwierigkeiten und Hindernisse im Fokus stehen, desto schwieriger wird es, den Blickwinkel wieder zu ändern. Problemorientierte Fragen helfen dem Coachee bei der Potenzialentfaltung nicht weiter (Szabo & Berg, 2009, S. 31ff.; De Jong & Berg, 1998, S. 49f.; Steiner, 2011, S. 24ff.). Stattdessen können ziel- und lösungsorientierte Fragen aus der Problemorientierung herausführen.

(3) **Ressourcenorientierung statt Defizitorientierung.** Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon. Wenn etwas nicht funktioniert, tue etwas anderes.

Die Aufgabe als mBETplus-Coach ist es, bei der Entdeckung der eigenen Ressourcen zu unterstützen. Im mBETplus-Coaching geht es nicht darum, was jemand nicht kann, sondern immer darum, was sie/er kann. Wenn Situationen angesprochen werden, in denen etwas nicht nach Wunsch geklappt hat, fragt deshalb der mBETplus-Coach nach Situationen, in denen etwas besser oder anderes gut funktioniert hat. Hier gilt es nachzuhaken und diesen gelungenen Situationen mit Fragen nach dem Gelingen auf den Grund zu gehen (Ressourcenfragen und verflüssigende Fragen). Die Entdeckung der eigenen Ressourcen, mit dem Gefühl des erfolgreichen Handelns und auch die Fähigkeit diese gezielt einzusetzen ist eine wichtige Herangehensweise der Lösungsfokussierung, die für den Coachee sehr hilfreich ist.

Aufbauend auf die Ressourcenfokussierung wird ergründet, ausgebaut und mitunter für andere Lebenslagen adaptiert. Was unwirksam war, sollte nicht lange analysiert werden (Problemsprache), sondern alternative Handlungsmöglichkeiten überlegt werden (Szabo & Berg, 2009, S. 26, S. 123f.).

(4) **Großes kann ich lernen, indem ich es in kleine Schritte aufteile.** Kleine Schritte können zu großen Veränderungen führen.

Kleinere Schritte sind mit höherer Wahrscheinlichkeit schneller umsetzbar und führen oftmals zu größeren Schritten/Erfolgen (Szabo & Berg, 2009, S. 24f.). Hilfreich ist es, Vereinbarungen soweit verbindlich zu machen, dass sie auch eingehalten werden (über Vertrag etc.).

Das Ziel der lösungsfokussierten Gesprächsführung ist es, sich selbst aktiv zu sehen bzw. aktiv zu werden und die eigenen Ressourcen zu mobilisieren. Der einzige Einfluss auf Veränderung, den man hat, ist der eigene. Zielführend ist, durch eigene Veränderung bestehende Strukturen zu wandeln. Dies kann sowohl eine

³ Schlüssel-Schloss-Analogie: Die Lösung muss nicht so komplex und ausgetüfelt sein, wie der zu einem Schloss passende Schlüssel. Ein Dietrich öffnet dieses Schloss ebenfalls, ohne dass viel Energie in das Finden und Herstellen des Schlüssels investiert werden muss.

Verhaltensänderung als auch eine Haltungsänderung sein. Beides kann einen Unterschied des eigenen Erlebens bewirken. Ein verändertes Erleben führt wiederum zur weiteren Änderung des eigenen Verhaltens usw.

„Wie kann ich selbst die bestehende Situation für mich so gestalten, dass sie für mich ertragreicher wird?“ (Szabo & Berg, 2009, S. 27ff., S. 117f.)

3.3. Die mBETplus-„Werkzeugkiste“ der Fragen

3.3.1. Fragen als zentrale Technik

Ziel- und lösungsorientierte Fragen führen die Jugendliche/den Jugendlichen zu neuen Denkweisen, Handlungsalternativen und zielorientierten Verhaltensmustern. Diese Art der Fragestellung ermöglicht einen veränderten Blick auf Situationen und fokussiert Verbesserung. Anstelle der Frage „Was ist dein Problem“ ist die Formulierung „Was ist dein Anliegen, worum geht es?“ hilfreicher und lösungsorientiert. In einem mBETplus-Gespräch sollten deshalb problemorientierte Fragen unbedingt vermieden werden, nicht nach den Ursachen fragen, sondern, was bereits versucht wurde und was Erfolg hatte. De Shazer (2009) spricht dabei auch von „Lösungssprache“ anstelle einer Problemsprache.

- **Offene Fragen** eröffnen die Kommunikation und bringen Kommunikationsprozesse ins Laufen. Durch die Verwendung offener Fragen bekommt man neue Hinweise. Im Gegensatz dazu verbrauchen geschlossene Fragen mehr Zeit und hinterlassen bei allen Beteiligten nur wenig neue Information.

Warum, wieso, weshalb werden bewusst in der ziel- und lösungsfokussierten Gesprächsführung nicht verwendet, da sie stark auf die Ursachen und somit wieder auf das Problem fokussieren, anstatt aus der Problem- und Schuldigen-Orientierung herauszuführen.

- **Ressourcenorientierte Fragen** eröffnen den Blick auf die Fähigkeiten und Möglichkeiten des/der Jugendlichen. Auch außerhalb der Person liegende Ressourcen werden bewusst gemacht, z.B. wen sie/er um Unterstützung bitten kann und was sie/ihn unterstützt, das Ziel zu erreichen.
- **Ziel- und lösungsorientierte Fragen** unterstützen bei der Formulierung der Ziele, die erreichbar sind. Ein gut formuliertes Ziel ist *positiv, selbst erreichbar, motivierend, messbar, terminisiert und spezifisch*. Mittels lösungsorientierter Fragen wird das formulierte Ziel so konkret, dass der Weg dazu erkennbar wird und Schritte zur Erreichung gemeinsam vereinbart werden.
- **Verflüssigende Fragen** werden bei Hindernissen eingesetzt. Gerade bei kleinen Barrieren, die eine Verbesserung der Situation verhindern, kann nachgefragt werden, ob dies immer so sei, oder es „zumindest einmal eine Ausnahme gegeben hätte“.

Beispiel: Coachee: „Immer muss ich zuerst tun, was jemand anderer vorgibt. Nie kann ich mir das Ziel selbst setzen“ oder „Nie kann ich im Unterricht zeigen, was ich kann“ – Coach: „Ist das immer so? Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der du selbst die Arbeitsschritte und das Ergebnis bestimmst hast?“

- **Zirkuläre Fragen** bieten die Möglichkeit, die (sozialen) Konstruktionen des Coachees kennen zu lernen und gleichzeitig zu hinterfragen, aber auch Hemmnisse zu verflüssigen und die Perspektive zu wechseln.

„Was glaubst du, würde dein bester Freund dazu sagen? Wie würde dein ... die Situation beschreiben?“

(Radatz, 2009, S. 169 ff.)

Spezielle Fragetechnik Wunderfrage

Die Wunderfrage (vgl. auch [Kap. 5.2.2.](#)) ist auf Steve de Shazer und Insoo Kim Berg zurückzuführen. Sie entstand, als eine Klientin argumentierte, es müsse schon ein Wunder passieren, damit sich etwas ändern könne. Insoo Kim Berg formulierte daraufhin: „Angenommen, es geschieht ein Wunder, und das Problem, das Sie zu mir geführt hat, ist gelöst, was wäre dann anders für Sie?“ Die Wunderfrage als Technik (de Shazer & Dolan, 2013) wurde in der Kurzzeittherapie von Steve de Shazer perfektioniert. Durch das Wunder wird es der Gesprächspartnerin/dem Gesprächspartner möglich, über das Problem zu „springen“ und einen Möglichkeitsraum zu erschaffen, der sich an Alternativen, an Lösungen orientiert. Hypothetische Lösungen ermöglichen so ein „Überspringen“ einer Blockade. Sie können auch gut eingesetzt werden, wenn Veränderungen nicht von der eigenen Person, sondern von äußeren Umständen (Schule/Lehrpersonen/Stundenplan,...) abhängen.

Spezielle Fragetechnik Skalierung

Skalierungsfragen helfen bei der Bestimmung der eigenen Position und der Beurteilung nach Wichtigkeit. Sie erfragen Standpunkte oder Unterschiede (de Shazer & Dolan, 2013). Anhand einer Skala von 1-10 kann beschrieben werden, was sich verändert hat, welche Aktivitäten gesetzt wurden und was sie bewirkt haben. Mithilfe der Skalierung kann auch ein Wunschbild in einzelne Schritte „zerlegt“ werden und als Prozess gezeigt werden. So können auch erste Schritte in Richtung dem großen Ziel formuliert und getan werden.

Diese Art der Fragestellung nach Unterschieden mithilfe der Skalierung kann im mBETplus-Gespräch z.B. so eingeleitet werden: „*Stell dir eine Skala von 1 bis 10 vor: wo auf der Skala zwischen 1 und 10 stehst du jetzt? Wo möchtest du hin? Was müsstest du tun, damit du auf deiner persönlichen Skala einen Schritt höher kommst?*“

3.3.2. Zusammengefasst „Top 4 + 4“

Die mBET-Werkzeugkiste mit 4+4 zentralen Coaching-Tools besteht aus (angelehnt an Steiner & Berg, 2013):

1. Zielklärung
2. Wunderfrage
3. Ausnahmefragen
4. Skalierungsfragen

5. Bewältigungsfragen (Ressourcenfragen)
6. Details (was noch)
7. Denkpausen
8. Rückmeldung (Wertschätzung)

4. Das mBETplus-Erstgespräch

4.1. Information, Kontakte und Vernetzung

Ein mBETplus-Coaching beginnt mit einem Erstgespräch zur Information und Orientierung. Dieses ca. 30 bis 50 Minuten dauernde Gespräch erfolgt auf Wunsch der Jugendlichen/des Jugendlichen.

Zum einen soll im Erstgespräch geklärt werden, welche Ziele und Visionen die/der Jugendliche mitbringt und zum anderen, welche Unterstützung sie/er für die Erreichung dieser Ziele benötigt. Dies können Informationen zu Förderangeboten und Kontakte sein, aber auch die begleitende Unterstützung im mBETplus-Coaching. Dauer und Intensität eines mBETplus-Coachings richten sich nach dem individuellen Bedarf der/des Jugendlichen.

Zur Auftragsklärung werden der/dem Jugendlichen im mBETplus-Erstgespräch zuerst Ziele, Vorgehensweise und Grenzen der mBETplus-Zielarbeit erläutert, damit die/der Jugendliche anschließend wohlüberlegt eine Entscheidung für oder gegen eine gemeinsame mBETplus-Zielarbeit treffen kann. Ergänzend informiert der mBETplus-Coach die/den Jugendliche/n zu Fördermöglichkeiten und –angeboten abseits eines mBETplus-Coachings.

Für ein erfolgreiches und offenes mBETplus-Erstgespräch ist es notwendig, eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen: Neben einer Sensibilisierung der/des Jugendlichen für die Gesprächsinhalte und die Rollenverteilung (Coach bzw. Trainer/in und Coachee; siehe [Kap. 5.](#)) unterstützt auch eine entsprechende Sitzordnung die Schaffung einer vertrauensvollen und konstruktiven Gesprächsatmosphäre (z.B. bequeme Sessel, die offen zueinander stehen). Die/der Jugendliche kann ihre/seine Anliegen und Themen formulieren, die sie/er im Gespräch besprechen möchte. Zur Gesprächsvorbereitung sollte der Coach auch die eigene Informationssammlung zur Begabungs- und Exzellenzförderung (siehe [Kap. 6.](#)) auf den aktuellen Stand bringen. Sie ist vom Coach selbst zusammengestellt und gibt einen Überblick zu Fördermöglichkeiten, Beratungsstellen und Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartnern für die Begabungs- und Exzellenzförderung im lokalen, regionalen und überregionalen Raum.

Inhalte des mBETplus-Erstgesprächs:

- Information zum mBETplus-Modell (Themenlandkarte) und Coaching-Prozess
- Anliegen, Ziele und Visionen für ein mBETplus-Coaching
- Ressourcenklärung „Wo stehst du?“
- Bei Bedarf Informationen zu Begabungsfördermaßnahmen in der Umgebung (Stadt, Region usw.), Verweise an weitere Stellen (z.B. Berufsberatung, Schulpsychologie), usw.
- Entscheidung für oder gegen eine mBETplus-Zielarbeit

4.2. Ablauf eines Erstgesprächs

Im Folgenden wird ein prototypischer Vorschlag für den Ablauf eines mBETplus-Erstgesprächs vorgestellt. Je nach Bedarf kann auch ein Teil gekürzt oder weggelassen werden (z.B. „Zukunftsvision“).

Begrüßung

angenehme Atmosphäre herstellen, Wasser anbieten

Hast du gut hergefunden? Bist du gut hergekommen?

Anliegen erfragen

Hast du eigene Anliegen oder Themen, die du heute unbedingt mit mir besprechen möchtest, die dir für dieses Gespräch heute wichtig sind?

Angesprochene Anliegen oder Domänen zur Weiterentwicklung können unter „Vision“ eingebaut werden. Konkrete Angebote oder Information zu Förderstellen können als Hinweise vorgezogen werden.

mBETplus erklären (anhand der mBETplus-Themenlandkarte)

- *Schön, dass du dir für dieses Gespräch Zeit nimmst. Ich möchte dir nun erklären, was mBETplus bedeutet und wie dir ein mBETplus-Coaching weiterhelfen kann, um deine Begabungen und Interessen selbst weiterentwickeln zu können. Dann kannst du auch selbst gut einschätzen, was wir machen werden und ob du ein mBETplus-Coaching in Anspruch nehmen möchtest.*
- **mBETplus ist ein Coaching-Modell**, das für Jugendliche wie dich entwickelt worden ist, die ein **hohes Potenzial** haben, eventuell schon besondere Leistungen erreicht haben oder **hohe Leistungsbereitschaft** zeigen und viel aus sich herausholen wollen. Das **Ziel von mBETplus** ist, dass du deine **Stärken und Begabungen optimal nutzen kannst** und **Möglichkeiten siehst, dich weiterzuentwickeln**.
- *Dabei zeigt die Erfahrung, dass es wenig Erfolg hat, wenn ich dir sage, was du tun sollst. Stattdessen möchte ich gerne mit dir gemeinsam **individuelle Wege erarbeiten, die für dich optimal passen**, z.B. deine ganz persönlichen Lernstrategien, deine nächsten Schritte, die du in Eigenregie umsetzen kannst. Selbst wenn zwei Personen ähnliche Begabungen oder Anliegen haben, kann es nämlich sein, dass ihre Vorgehensweisen ganz unterschiedlich sind. Das bedeutet konkret, dass ich dir wahrscheinlich viele Fragen stellen werde, die dich im Idealfall zu deinen eigenen „Lösungen“ führen. Ist das für dich in Ordnung?*
- *mBETplus kann aus **nur einem oder auch aus mehreren Terminen** bestehen. Vielleicht merken wir heute nach einem Gespräch, dass du für deine Weiterentwicklung gar kein zusätzliches Coaching mehr möchtest. Du kannst dich aber auch für ein mBETplus-Coaching entscheiden, wenn du nach heute das Gefühl hast, das könnte dich vorwärtsbringen. Das liegt ganz bei dir.*
- *Zusätzlich möchte ich betonen, dass ich das, was du mir hier sagst, **vertraulich** behandle. Ohne deine Zustimmung erzähle ich niemandem etwas – auch deinen Eltern erkläre ich nur das, was ich dir jetzt gesagt habe, keine Inhalte unserer Gespräche.*
- *Unser mBETplus-Coachingprozess dreht sich um vier zentralen Fragen, die auch in der Themenlandkarte abgebildet sind. Du bestimmst, was wir intensiver besprechen und was wir nur streifen:*
 - *Wo stehst du? – Die Ressourcen und Auftragsklärung*
 - *Wohin willst du? – Die Ziele*
 - *Wie kommst du dahin? – Die Handlungsplanung*
 - *Was beeinflusst dein Handeln? – Die 6 Handlungskomponenten*
- *Hast du noch Fragen zu mBETplus oder zum Ablauf?*

Bei Bedarf Information zu Fördermöglichkeiten

- Informationssammlung aus dem Umfeld

Zukunftsvision

Die hier angeführte Zeitreise ist eine adaptierte Version der Zukunftsvision von Furman & Ahola (2010, S. 23). Dieses Coaching-Tool weist etliche Parallelen zur Wunderfrage (vgl. [Kap. 3.3.1.](#) und [Kap. 5.2.2.](#)) auf. Es handelt sich um ein freiwilliges Angebot an die/den Jugendliche/n. Manche Jugendlichen können und wollen sich gerne auf eine solche Aktivität einlassen. Andere bevorzugen die Thematisierung ihrer Anliegen anhand der Themenlandkarte.

Zeitreise

Ich möchte dich auf eine Zeitreise einladen, zu der du dich gerne bequem zurücklehnen und die Augen schließen kannst. Hast du darauf Lust?

Stell dir vor, du bist plötzlich 5 Jahre älter. Du hast die x. Klasse/die Schule abgeschlossen, du hast deinen x. Geburtstag gefeiert, freust dich schon auf den baldigen Schulabschluss/warst schon am Maturaball/Lehrabschluss [o.ä.]... Und wenn du so auf die letzten fünf Jahre zurückschaust, stellst du fest, dass alles super gelaufen ist.

Du hast geschafft, was dir wichtig war, du hast deine Stärken optimal genutzt, du bist total zufrieden mit dem, was du erreicht hast. Vielleicht hast du große Herausforderungen gemeistert und bist über dich hinausgewachsen. Vielleicht hast du in [Domäne] etwas Besonderes erreicht, oder [Thema] hat sich wunderbar weiterentwickelt. Du hast gelernt, wie du deine Talente erfolgreich und für dich zufriedenstellend einsetzen kannst.

Gönne dir einen Rückblick auf diese inzwischen vergangenen fünf Jahre und schau dir genau an, was da alles wie erwünscht gelaufen ist und was du erreicht hast.

Und wenn du das eine Zeit lang genossen hast, dann entscheidest du selber, wann du zurückreist und die Augen wieder aufmachst.

- *Wie war es für dich, wie hast du es erlebt, dir die Zukunft so auszumalen?*
- *Stell dir vor, es läuft wirklich alles so ideal wie in dieser Zeitreise und wir treffen uns heute in fünf Jahren wieder. Was würdest du mir dann alles erzählen? Was ist passiert? Was hast du geschafft? Was war und ist dir wichtig?*

Priorisierung

Danke, dass du mir das alles erzählt hast. Ich habe alle Antworten hier mitgeschrieben.

Welche sind dir besonders wichtig? Kannst du sie auf einer Skala von 1-10 ordnen?

→ von 1 – x ordnen lassen und Reihenfolge notieren

Auftragsklärung

Auf einer Skala von 0 bis 10, wie zuversichtlich bist du, das, was dir wichtig ist, zu schaffen?

Was spricht dafür, dass du das ohne zusätzliche Hilfe erreichst?

→ hier Bezug zu „Phase 1“ = „Wo stehst du?“ = Ressourcen, Stärken....

Wenn die/der Jugendliche zuversichtlich ist und Strategien zur Erreichung hat, kann das mBETplus-Coaching mit diesem Termin enden.

Die/der Jugendliche hätte gerne Unterstützung, sieht auch Hindernisse oder interessiert sich für ein mBETplus-Coaching:

Wenn Du dir einzelne Punkte/Unterthemen [auf der Themenlandkarte] ansiehst: bei welchen würdest du Unterstützung brauchen? Welche davon stufst du schwieriger bei der Umsetzung ein?

Wenn du möchtest, planen wir noch einen weiteren Coachingtermin, in dem wir diese Themen (oder auch andere) einzeln behandeln und genau erarbeiten, was du dazu brauchst. Wir können dann z.B. konkret an [z.B. deinem Durchhaltevermögen, deiner Konzentration] arbeiten. Möchtest du das?

Abschluss

Variante 1 (kein weiteres Coachinggespräch vereinbart)

Schön, dass du dir für dieses mBETplus-Erstgespräch Zeit genommen hast. Offensichtlich bist du zuversichtlich, bestens gerüstet für die Zukunft und deine persönlichen Ziele zu sein. Ich wünsche dir alles Gute und freue mich, wieder einmal von dir zu hören – vielleicht ja in fünf Jahren, gern auch früher.

Variante 2 (Folgegespräch: Terminvereinbarung, Protokollbogen und Reflexionsbogen)

mBETplus-Protokollbogen gemeinsam ausfüllen, Terminvereinbarung und Weitergabe des mBETplus Reflexionsbogens mit folgender Information:

Ich möchte dir diesen Bogen mitgeben und dich bitten, ihn in aller Ruhe und alleine auszufüllen. Dieser Reflexionsbogen fragt nach einigen Bereichen, die in der Entwicklung von Begabungen wichtig sein können. Manche Fragen sind vielleicht ganz einfach zu beantworten, andere werden dich zum Nachdenken anregen. Du musst auch nicht den ganzen Bogen auf einmal ausfüllen, sondern kannst ihn auf mehrere Tage aufteilen. Ich würde mich freuen, wenn du mir deine Antworten nächstes Mal mitbringst. Vielleicht ist etwas dabei, mit dem du gern weiterarbeiten möchtest. Du kannst mir den Bogen auch gerne schon vor unserem nächsten Treffen per Mail schicken. Passt das für dich?

Schreib dir auch gerne auf, wenn dir bis zum nächsten Mal Fragen oder wichtige Themen einfallen.

Ich freue mich darauf, dich am ... wieder zu sehen.

5. Die mBETplus-Zielarbeit

Entscheidet sich die/der Jugendliche im Erstgespräch für die gemeinsame mBETplus-Zielarbeit, so werden Folgetreffen zwischen Coach und Coachee vereinbart. In diesen Gesprächen steht die Arbeit an eigenen Entwicklungszielen im Fokus. Die Anzahl der Coaching-Gespräche ist individuell zu vereinbaren, ein Richtwert wären 1-3 Gespräche.

Zur Vorbereitung auf die mBETplus-Zielarbeit erhält der Coachee am Ende des Erstgespräches (bzw. spätestens eine Woche vor dem Gesprächstermin) den **mBETplus-Reflexionsbogen** (siehe [Kap. 6](#)). Dieser enthält Fragen zu den eigenen Zielen und Visionen, zu individuellen Begabungen und Talenten und lädt zur Reflexion über Erwartungshaltungen sowie die Herangehensweise an Aufgaben ein. Er kann dem Coach zur gezielteren Vorbereitung auf die Coaching-Gespräche dienen und soll beim ersten Coaching-Gespräch unbedingt aufgegriffen werden; durch Fragestellungen wie:

Wie ist es dir mit dem Reflexionsbogen ergangen?

Kannst du mir bitte einen Überblick über deine Antworten geben? Was ist dir dabei für unsere gemeinsame Arbeit besonders wichtig? Ist dir beim Ausfüllen etwas Neues bewusst geworden? War etwas schwierig zu beantworten? Was?

Gibt es über die Fragen im Reflexionsbogen hinausgehend etwas, das du mir für unsere weitere Zusammenarbeit mitteilen möchtest? Was?

In der mBETplus-Zielarbeit besprechen Coach und Coachee gemeinsam, welche Ziele der Coachee erreichen möchte („Wohin willst du?“), welche Schritte der Coachee als nächstes gehen könnte („Wie kommst du dahin?“), um ihrem/seinem Ziel näher zu kommen, und welche Aspekte die eigene Begabungs- und Leistungsentwicklung beeinflussen („Was beeinflusst dein Handeln?“). Kontinuierlich begleitet wird die mBETplus-Zielarbeit von der Frage nach den Ressourcen und dem Umfeld („Wo stehst du?“). Visuell veranschaulicht werden diese Aspekte auf der mBETplus-Themenlandkarte (siehe [Kap. 1.1](#) und [Kap. 6](#)), die gut sichtbar während der mBETplus-Gespräche aufliegt und dadurch inhaltliche Orientierung im Coachingprozess bietet. Durch regelmäßige Reflexion des Erreichten wird die Entwicklung im Coachingprozess visualisiert. In der mBETplus-Zielarbeit geht es darum, den Coachee dabei zu unterstützen, die gesteckten Ziele selbst zu erreichen.

Eine Besonderheit des mBETplus-Coachings besteht darin, dass der Coach bei Bedarf einen Rollenwechsel vornehmen kann: zur Lehrperson, zur Expertin/zum Experten in Begabungs- und Exzellenzfragen, zur Trainerin/zum Trainer usw. Diese Rollenflexibilität ermöglicht dem Coach konkrete Interventionen, Angebote, Tipps usw. (siehe [Kap. 5.2](#)) vorzuschlagen bzw. anzuregen. Zentral ist allerdings, dass der Coach diesen Rollenwechsel zur Trainerin/zum Trainer auch explizit anspricht, den Coachee darüber in Kenntnis setzt.

5.1. Rahmen, Gesprächsstruktur und Ablauf

Inhalte und Themen im mBETplus-Coaching bestimmt immer der Coachee, den Rahmen gibt der mBETplus-Coach vor. Die Rahmenbedingungen werden zu Beginn vom Coach dargelegt und gemeinsame Regeln (wie Freiwilligkeit, Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Vertraulichkeit) vereinbart.

Setting (Raum, Sitzordnung, Unterlagen) und Personen

Der Gesprächsort ist ein vorbereiteter Raum mit zumindest einem (Beistell)Tisch, Wassergläsern, 2 Stühlen rechtwinkelig angeordnet und idealerweise Moderationsmaterial (Stifte, Kreiden, Moderationskärtchen, Flipchart ...).

Zur Unterstützung und Visualisierung des mBETplus-Prozesses liegt die mBETplus-Themenlandkarte auf (siehe [Abb. 5](#)).



Abb. 5: Prototypisches Setting für ein mBETplus-Coaching-Gespräch

Länge der Gespräche, Bezugnahme auf vorhergehende Gespräche

Die mBETplus-Coachings dauern je nach Bedarf 40 bis 60 Minuten. Jedes Gespräch bezieht die vorhergehenden mit ein, auch die Geschehnisse und Erfahrungen „dazwischen“, etwaige Vereinbarungen und „Hausübungen“: *Wie ist es dir seit unserem letzten Gespräch ergangen? Was ist seitdem passiert? Wie ist es dir mit ... ergangen?*

Ablauf eines mBETplus-Gesprächs

Der prototypische Ablauf für ein mBETplus-Coaching-Gespräch ist in Abb. 6 dargestellt. Er zeigt die verschiedenen Phasen eines 40-60minütigen mBETplus-Gesprächs und dient dem Coach, der durch das Gespräch führt, als roter Faden bzw. Orientierung für den inhaltlichen Ablauf. Je nach inhaltlichem Schwerpunkt auf die einzelnen vier Themenfelder von mBETplus soll der einzelne Gesprächsablauf dementsprechend flexibel, aber nicht starr gestaltet werden.

Gesprächsabschluss

- Wertschätzung
- Experiment / Hausübung

Vereinbarung

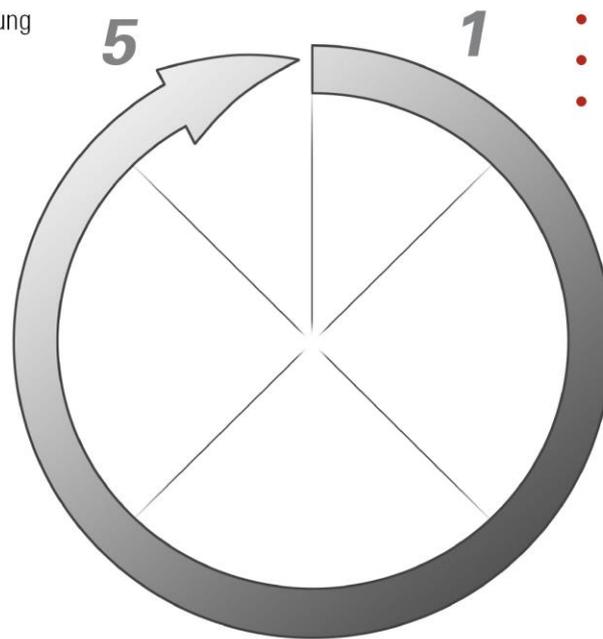
- Themenlandkarte
- Ressourcen
- Kontext
- Gesprächsziel

Kleine Schritte

- Zwischenziel
- Perspektivenwechsel
- Erste Anzeichen

Futur perfekt

- Ziel
- Perspektivenwechsel
- evtl. Wunderfrage



3

Funktionierende Vorboten

- Vorboten
- Ressourcen suchen
- Fortschrittsskala
- Ressourcen bewusst machen

Abb. 6: Prototypischer Ablauf für ein mBETplus-Coaching-Gespräch
(adaptiert nach: Steiner, 2013, S. 16; Steiner & Berg, 2013, S. 43; Stahl, Rogl & Schmid, 2016, S. 26)

Zentrale Eckpunkte eines mBETplus-Coaching-Gesprächs sind die gemeinsamen Vereinbarungen (aktueller Stand, Gesprächsziel) am Beginn und der abrundende, Wertschätzung vermittelnde Gesprächsabschluss. Die dazwischen liegenden Abschnitte („Futur perfekt“, „Funktionierende Vorboten“, „Kleine Schritte“) werden im Zuge der lösungsorientierten Gesprächsführung (mit gezielter Verwendung jeweils adäquater Coaching-Tools bzw. lösungsorientierter Fragestellungen; siehe [Kap. 3.](#)) flexibel gestaltet.

Aus den folgenden Leitfragen innerhalb der Abschnitte gilt es eine bedarfsgerechte Auswahl zu treffen (adaptiert nach Steiner, 2013; Steiner & Berg, 2013).

1. Vereinbarung

Anknüpfen und Unterschiede erfragen

Was ist seit dem letzten Coaching-Gespräch passiert? Hat sich etwas getan, dass es jetzt besser ist? Was und wie hast du selbst dazu beigetragen? Wer merkt diese Verbesserung noch?

Themenlandkarte einbeziehen

Wenn wir gemeinsam auf die mBETplus-Themenlandkarte schauen mit den 4 Haupt-Aspekten und den dazugehörigen Fragen, wo findest du dich mit deinen Fragen und Antworten am meisten, gibt es ein Thema, das dich mehr beschäftigt als andere?

Ressourcenzustand installieren

Was läuft im Moment gut? Was soll nicht geändert werden? Was schätzen andere an dir? Was macht dir Spaß, worüber freust du dich?

Wenn du an deine Interessen, Talente und Stärken denkst, an ... und ... (konkrete Beispiele aus dem mBETplus-Reflexionsbogen „Wohin willst du“), wie würde dazu ein Ziel, das du erreichen möchtest, lauten?

Gesprächsziel definieren

Um was geht es? Was ist dein Ziel? Was ist statt des Problems da?

Und was soll in diesem Gespräch geschehen, damit es sich für dich gelohnt hat, damit du am Ende des Coaching-Gesprächs das Gefühl hast, deinem großen Ziel einen Schritt näher gekommen zu sein?

2. Futur perfekt

Ziel visualisieren

Nehmen wir an, du hast dein Ziel erreicht, was wirst du dann anders machen? Wenn du das Ziel erreicht hast, wie wird sich das auswirken? Und wie noch?

Perspektivenwechsel herbeiführen

Wie werden andere dir wichtige Personen merken, dass du dein Ziel erreicht hast?

Variante: Wunderfrage (vgl. [Kap. 3.3.1.](#) und [Kap. 5.2.2.](#))

Nehmen wir an, ... es geschieht über Nacht ein Wunder ... und alles was du erzählt hast, hat sich gelöst, einfach so. Du weißt aber nichts von einem Wunder, weil du geschlafen hast. Wie wirst du am Morgen anfangen zu entdecken, dass das wirklich ein Wunder geschehen ist?

Was wirst du als Reaktion auf das Wunder tun? Was noch?

3. Funktionierende Vorboten

Vorboten, Momente explorieren, in denen das erwünschte Verhalten und die angestrebten Kompetenzen bereits ein wenig zum Vorschein kommen, sogenannte Ausnahmen vom Problemverhalten:

Was für Beispiele aus der unmittelbaren Vergangenheit gingen schon ein klein wenig in die gewünschte Richtung? (Quasi als Vorboten des Wunders / der Zielrichtung) Und welche noch?

Ressourcen suchen, die der Coachee hat, um das Ziel zu erreichen:

Wie hast du das geschafft? Was hast du dazu beigetragen, dass dies möglich wurde?

Fortschrittsskala: auf **1-10** skalieren, wo sich der Prozess im Hinblick auf das angestrebte Ziel befindet

Wo stehst du im Moment auf einer Skala von 1 bis 10, wenn 1 den Punkt darstellt, als du dich zum ersten Mal mit dem Ziel zu beschäftigen begannst, und wenn 10 bedeutet, dass du dein Ziel vollständig erreicht haben wirst?

Ressourcen bewusst machen

Was macht den Unterschied, dass du auf der Skala jetzt schon bei X bist und nicht mehr bei 1? Was ist geschehen, dass die Dinge besser geworden sind? Wie hast du das geschafft?

4. Kleine Schritte

Zwischenziel/e formulieren und visualisieren

Nehmen wir an, du wärst auf der Skala schon bei X+1, also einen nächsten Schritt weiter: woran würdest du das merken?

Perspektivenwechsel anregen

Woran werden es andere anfangen zu merken, dass du einen Schritt weiter gekommen bist? Und woran noch?

Erste Anzeichen visualisieren und diskutieren

Was wäre ein erstes kleines Zeichen dafür, dass du schon unterwegs bist, den ersten Schritt zu tun? Wer/was könnte dich bei deinem ersten Schritt unterstützen?

5. Gesprächsabschluss

Wertschätzung zeigen (gegenüber Bereitschaft des Coachees, erste Anzeichen/kleine Erfolge usw.)

Ich bin beeindruckt, wie du ...

Experiment / Hausübung gemeinsam festlegen (passend zum Thema, z.B. Beobachtungsaufgabe, Handlungsaufgabe)

Beobachte in den nächsten Tagen genau, was alles geschieht, von dem du dir wünschst, dass es weiterhin geschehen soll.

Wenn etwas gut läuft, mach mehr davon.

So-tun-als-ob-Aufgaben; Vorhersageliste...

Abschluss des mBETplus-Coaching-Prozesses

Bereits während des mBETplus-Coaching-Prozesses sollen Überlegungen angestellt werden wie „Wann wird die Coaching-Beziehung beendet? Wie geht es danach für den Coachee weiter?“. Der Abgleich von Coaching-Auftrag bzw. individuellen Zielformulierungen mit dem bisher Erreichten ermöglicht dem Coachee eine Entscheidung, ob sie/er weitere Unterstützung durch den Coach benötigt und wünscht. Dies garantiert einen runden, für den Coachee zufriedenstellenden Abschluss des Coachings und einen optimistischen, selbstbestimmten Blick in die Zukunft.

5.2. Die mBETplus-Themen: Definitionen, Fragen und Interventionen

Im Folgenden werden die zentralen vier mBETplus-Themenbereiche der mBETplus-Coaching-Gespräche vertiefend dargestellt, jeweils anhand von:

- Definition und Erläuterung des Themenfelds
- vorgeschlagenen Fragestellungen zum Bearbeiten des Themenfelds (sind teils kongruent bzw. überschneiden sich mit den Fragen aus dem mBETplus-Reflexionsbogen)
- einer Auswahl an Interventionen

In Bezug auf die Interventionen (Tipps, Ratschläge, Anregungen usw.) besteht die Möglichkeit, dass der mBETplus-Coach einen Rollenwechsel zur Beraterin/zum Berater, zur Lehrperson, zur Trainerin/zum Trainer usw. vornimmt. Dieser soll vom Coach allerdings auch explizit angesprochen werden. Der Coachee sollte darüber Bescheid wissen, wenn der Coach seine fragenstellende Haltung erweitert.

Bei den vorgeschlagenen Fragen sowie den jeweils angeführten Interventionen gilt es stets zu berücksichtigen, dass es sich dabei um Anregungen handelt, welche vom Coach jederzeit abgewandelt und ergänzt werden können. Sie stellen Impulse und Ideen dar und können mitunter auch im Zusammenhang mit mehreren mBETplus-Themenbereichen angewendet werden. Dies bedingt die prinzipiell starke Vernetzung mancher Interventionen sowie auch einzelner Themenbereiche.

5.2.1. Wo stehst du? – Die Ressourcen und Auftragsklärung

Die Frage nach den persönlichen Ressourcen (Stärken, Talenten, Interessen, Lernkompetenzen, Umwelt usw.) des Coachees bildet nicht nur den Ausgangspunkt des mBETplus-Coachings (bzw. den Fokus des mBETplus-Erstgesprächs), sondern ist zudem ständiger Ankerpunkt des gesamten Coaching-Prozesses. Es bedarf einer kontinuierlichen Reflexion der individuellen Ressourcen, insbesondere eine wertschätzende Anerkennung positiver Veränderungen in diesem Bereich.

Mit explorierenden Fragen wird der aktuelle Stand aus Sicht des Coachees erhoben:

- *Wie sieht deine Lernumwelt aus, in der Schule, in der Familie, bei deinen Freunden; gibt es Netzwerke und Kontakte; wie wird trainiert; in welcher Frequenz etc.?*
- *Welche Ressourcen gibt es dabei, welche Stärken kannst du gut nützen? Welche Schwächen fallen eventuell wenig ins Gewicht, oder behindern dich?*
- *Was macht dein Talent und das Fachgebiet aus, wie sieht Leistungsexzellenz in deiner Domäne aus?*
- *Was ist dein Anliegen? Was möchtest du erreichen mit dem mBETplus-Coaching?*

Zur Optimierung der Ressourcen bieten sich folgende Interventionen exemplarisch an:

- **Skalierung der individuellen Stärken sowie Ziele**, den aktuellen Stand und angestrebte Ziele für eine optimale Entfaltung der eigenen Begabung erfragen: *Wo stehst du inzwischen auf deiner Skala? Was machst du jetzt bei X, was du vorher noch nicht gemacht hast? Wie zuversichtlich bist du auf einer Skala von 0 bis 10, dass du deinen Fortschritt beibehalten kannst? Was kannst du dafür tun?*
- **Priorisierung der individuellen Stärken:** *Welche davon ist/sind die zentralste/n für die Erreichung des eigenen großen Ziels/der eigenen Vision?*

5.2.2. Wohin willst du? – Die Ziele

Die Einstiegsfrage ins vertiefende mBETplus-Coaching lautet „Wohin willst du?“, differenzierende Unterfragen sind „Was ist dir wichtig?“, „Wie ist deine Vision?“, „Was willst du in deiner Domäne erreichen?“. Dadurch wird dem Coachee die Botschaft der gesamten mBETplus-Begleitung deutlich gemacht. Es geht ausschließlich darum, herauszufinden, was der Coachee möchte und welche Ziele aus ihrer/seiner Sicht **sinnvoll** erscheinen. Der Coachee soll von Anfang an erkennen, dass es im mBETplus-Coaching ausschließlich um sie/ihn geht, um ihre/seine persönlichen großen Lebensziele. Nur wer Visionen und Träume hat, wird positiv in die Zukunft blicken. Die eigenen Ziele zu verwirklichen, ist gleichbedeutend damit, dem eigenen Leben Bedeutung zu geben.

In diesem Sinne sind neben Leistungen und der Verwirklichung von Begabungen auch Lebensglück und Zufriedenheit zentrale Ziele im Leben. Um Lebensglück zu erreichen, braucht es Tätigkeiten, die die/den Jugendliche/n mit Sinn erfüllen. Selten wird gemeinsam reflektiert, welche Inhalte und Beschäftigungen für eine/n Jugendliche/n freudvoll und sinnerfüllt sind. Im mBETplus-Coaching liegt der Fokus deshalb vor der Diskussion und Vereinbarung von Fördermaßnahmen immer auf folgender Frage: „Was hat in deinem Leben Bedeutung?“. Damit wird der Blick des Coachees geweitet und in die Zukunft gerichtet. Der Coachee wird dazu angeregt, nachzudenken, was ihre/seine Ziele und Visionen sind. Diese können priorisiert und in eine persönliche Rangfolge gebracht werden. Wenn das große persönliche Ziel formuliert ist, kommen auch oft der Grund und die Motivation für Teilziele zum Vorschein. Natürlich kann sich dieses große Ziel im Laufe eines mBETplus-Coachings auch verändern, weswegen auf die Zielformulierung (und dabei eventuell notwendige Adaptionen) immer wieder zurückgekommen werden soll.

Bei der mBETplus-Zielarbeit können diese Fragen die Fokussierung auf Ziele und Visionen anregen:

- *In welchen Momenten, bei welchen Tätigkeiten usw. empfindest du Freude und Sinn in deinem Leben?*
- *Gibt es Beschäftigungen oder Tätigkeiten, die dich das gesamte Leben über begleiten sollen? Welche davon würdest du ganz nach vorne reihen bzw. sind dir am allerwichtigsten?*
- *Womit beschäftigst du dich schon sehr lange Zeit und es fesselt dich nach wie vor? Womit konntest du als Kind Stunden verbringen, ohne dass dir langweilig wurde?*
- *Bei welchen Themen oder zu welchen Gelegenheiten bist du bereit, dich besonders anzustrengen (Hinweis auf Lern- und Leistungsmotivation)?*

Folgende Interventionen können zu einer vertiefenden Wahrnehmung und Diskussion des eigenen Ziels, der eigenen Vision beitragen:

- Beschreibe deine **(Zukunfts-)Vision** (Furman & Ahola, 2010; siehe [Kap. 4.2.](#)) bzw. **Wunderfrage** (Kurzform vgl. [Kap. 5.1.](#); hier die Langform adaptiert nach Steiner & Berg, 2013, S. 46):

Ich habe eine besondere, vielleicht etwas ungewöhnliche Frage an dich, sicher eine Frage, die etwas Fantasie braucht. Stell dir vor, du kommst heute Abend nach Hause, tust alles, was du normalerweise auch tust (erledigst deine Hausaufgaben, isst zu Abend, liest noch etwas...) und gehst dann zu Bett. Und während du schläfst, geschieht ein Wunder. Und das Problem, das dich heute hierher gebracht hat, ist gelöst, einfach so

(mit den Fingern schnippen). Allerdings weißt du (zunächst) nicht, dass das Wunder geschehen ist, weil du ja geschlafen hast. Wenn du also morgen früh aufwachst, was wird dann anders sein, wie wirst du entdecken, dass das Wunder geschehen ist und das Problem gelöst ist?

Was wäre das erste, das dir auffällt?

Was würde deine Familie, deine Mitschüler/innen usw. (an dir) bemerken?

Wann ist deiner Meinung nach ein Teil dieses Wunders zuletzt geschehen, wenn auch nur ein kleines bisschen?

Wann war das letzte Mal, an das du dich erinnern kannst, als es ein klein wenig so war wie am Tag nach dem Wunder?

- **Werte(selbst)analyse** (siehe [Anhang, S. 51-52](#)): *Was sind deine ganz persönlichen zentralen Werte und wie würdest du sie reihen?*
- **„Coole Monkeys“**: Das Ziel benennen und ein Symbol dafür erfinden nach dem Motto „Ändere den Namen und du änderst das Spiel“ (Furman & Ahola, 2010, S. 37f.); „Coole Monkeys“ ist ein Beispiel für die symbolhafte Benennung des Ziels einer ganzen Klasse, ihre Arbeitsmoral zu verbessern.
- **Figurenbilder z.B. Metapher „Hochhaus“**: *Wenn du über New York City fliegst und die Hochhäuser als deine großen Ziele und Visionen wahrnimmst, welche Wolkenkratzer sind besonders hoch? Beschreibe sie...*

5.2.3. Wie kommst du dahin? – Die Handlungsplanung

Am Beginn des längerfristigen Coachings wurde ein Ziel formuliert, welches der Coachee erreichen möchte. Damit dieses Ziel erreicht werden kann, ist es notwendig, im Rahmen der Handlungsplanung überschaubare und erreichbare Teilziele zu formulieren. Zudem soll regelmäßig reflektiert werden, welche Teilziele erreicht wurden, was sich bereits verändert hat, usw.

Bei der Handlungsplanung ist darauf zu achten, eine „grobe Richtung“ im Sinn eines großen Zieles zu haben, das der Coachee in seiner Domäne erreichen möchte. Es hat jedoch keinen Sinn, alle Teilziele vorab festzulegen, denn Entwicklungsverläufe und Karrierewege lassen sich kaum im Detail planen. Vielmehr ist ausschlaggebend, wie ausdauernd der Coachee ist, ihr/sein großes Ziel im Auge zu behalten und welche sich bietenden Gelegenheiten (z.B. unterstützende Personen, infrastrukturelle Fördermöglichkeiten) sie/er ergreift (vgl. Handlungskomponenten).

Im Abschnitt der Handlungsplanung „Wie kommst du dahin?“ dienen die Fragen und Interventionen dazu, dass der Coachee ihr/sein Handlungsrepertoire sowie ihren/seinen subjektiven Handlungsraum (siehe [Kap. 2.4.](#)) reflektiert und gezielt erweitert. Sie/Er soll sich dessen bewusst werden, welche Kompetenzen (Ressourcen „Wo stehst du?“) für die Erreichung der Teilziele sie/er schon besitzt, aber auch welche sie/er noch (Schritt für Schritt) erwerben muss.

Folgende Fragen können die Reflexion von Teilzielen/-schritten anregen:

- *Was gehört dazu, dein großes Ziel zu erreichen? Welche Abschnitte oder auch Teilziele gibt es am Weg zu deinem Ziel?*
- *Wenn dein Ziel auf 10 ist, wo stehst du jetzt? Was brauchst du, um einen Schritt weiter, eine Stufe höher zu kommen?*
- *Wie sieht dein unmittelbar nächster Schritt aus? Was kannst du zu dessen Erreichung bereits? Was musst du dir für dieses Teilziel noch aneignen? Wer kann dich dabei unterstützen? Wo kannst du das lernen? usw.*

Hilfreiche Interventionen zur Identifikation sowie Festlegung konkreter Teilziele sind:

- **Priorisierung anhand eines Zeitstrahls** (von bald zu erreichenden Zielen bis zu Zielen, die noch weiter in der Zukunft liegen)
- **Priorisierung anhand der größten Effekte** (Furman & Ahola, 2010): *Welche Teilschritte/-ziele bringen dich am schnellsten weiter Richtung deiner großen Vision?*
- **SMART-Ziele** formulieren: spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch, terminisiert (Ein Negativbeispiel wäre hier das Ziel: „Ich möchte ein herausragender Konzertpianist werden!“; „herausragend“ ist sehr unspezifisch und vage. Smarte Teilziele wären hingegen: „Ich möchte in den kommenden Wochen bei Läufen meine Technik des Daumenuntersatzes optimieren!“ oder „Ich möchte mich beim nächsten Vorspielabend in erster Linie auf den musikalischen Ausdruck konzentrieren!“)

5.2.4. Was beeinflusst dein Handeln? – Die 6 Handlungskomponenten

In diesem Bereich werden insgesamt sechs Merkmale und Kompetenzen besprochen und reflektiert, die einen wichtigen Einfluss auf Lernprozesse, die Umsetzung von Zielen und das Erreichen von Leistungsexzellenz ausüben (vgl. [Kap. 2.6.](#)). Dies sind zum einen Metakompetenzen wie Motivation oder Ausdauer, zum anderen aber auch Aspekte der Lernumwelt und des Feedbacks aus dem sozialen Umfeld:

- Lern- und Leistungsmotivation
- Ausdauer und Selbstdisziplin
- Selbstwirksamkeit
- Lernmanagement
- Lernumwelt
- Feedback von Coach, Peers und Experten

Die prinzipiell starke Vernetzung der mBETplus-Themenbereiche zeigt sich in Bezug auf diese Handlungskomponenten nochmals intensiviert, was eine vielfach parallele, zeitgleiche Besprechung zweier oder mehrerer dieser Komponenten bedingt.

Lern- und Leistungsmotivation

Lern- und Leistungsmotivation hat einen wichtigen Einfluss auf Lernprozesse, auf das Umsetzen von Zielen und das Erreichen von Leistungsexzellenz. Der Einsatz von Energie und Zeit soll bewusst gemacht werden, damit Lern- und Leistungsmotivation als Ressource erkannt werden kann.

Reflexionsfragen:

- *Wofür würdest du dich besonders anstrengen? Was spornt dich besonders an? Wo bist du überwiegend intrinsisch motiviert? Wo v.a. extrinsisch? (Begriffe: intrinsische, extrinsische Motivation klären)*
- *Magst du es, wenn eine Aufgabe besonders schwierig ist; wenn du zeigen kannst, was in dir steckt?...*
- *Was strebst du in deinem Thema/in deiner Domäne an? Wohin willst du? Was willst du schaffen? Und wie viel Zeit/Energie bist du bereit dafür zu investieren?*

Hilfreiche Interventionen zur Besprechung und Reflexion der Lern- und Leistungsmotivation des Coachees:

- *Beschreibe eine Situation, in der du besonders motiviert warst. Was war in dieser Situation anders? Was hat geholfen, dich in dieser Situation zu motivieren?*
- **Zirkuläres Fragen:** *Woran würden andere sehen, dass du dich in deinem Thema angestrengt hast?*
- **Besprechen** von Aspekten wie **Vermeidungstendenzen** (z.B. aus Angst vor bestimmten Situationen) oder **Kausalattribution** bei Erfolg und Misserfolg: *Wie schätzt du deine eigene Selbstwirksamkeit ein? (→ Reflexion der Selbstwirksamkeit des Coachees siehe auch Handlungskomponente „Selbstwirksamkeit“)*

Ausdauer und Selbstdisziplin

Ausdauer und Selbstdisziplin benötigen Personen für das Erreichen langfristiger Ziele. Die Kernfrage ist: Wie viel bin ich bereit zu investieren und wie stark ist mein Durchhaltevermögen bei Hindernissen und Schwierigkeiten ausgeprägt?

Reflexionsfragen in Bezug auf Beharrlichkeit und Beständigkeit im Lernen und in der Aufgabenbewältigung:

- *Hast du schon einmal über einen längeren Zeitraum auf ein Ziel hingearbeitet, das du dann erreicht hast?*
- *Wofür hast du dich schon einmal besonders angestrengt? Wofür warst du besonders fleißig?*
- *Hast du, um wichtige Herausforderungen zu bewältigen, schon Rückschläge überwunden?*
- *Halten dich manchmal neue Ideen und Projekte von vorherigen ab? Warst du schon einmal kurzzeitig von einer Idee begeistert und hast dann das Interesse aber schnell verloren?*

Hilfreiche Interventionen zur Besprechung und Reflexion der Ausdauer des Coachees:

- Anleitung zu einem **dynamischen Selbstbild** („growth mindset“): Eigene Fähigkeiten und Leistungen werden nicht als stabil sondern als Produkt eigener Anstrengung und eigenen Lernens angesehen. Erfolge und Fortschritte sind Ergebnis von Anstrengung und harter Arbeit, welche dadurch positive Anerkennung erfahren. *Du kannst auch jederzeit dein Lernen verbessern, dein Lernen ‚wachsen lassen‘!*
- **Sensibilisierung** dafür, dass **Fehler und Misserfolge** zur Erreichung von Leistungsexzellenz dazugehören; Exzellenz in einer Domäne kann nur durch jahrelange Bemühungen und Training im Feld erreicht werden („deliberate practice“ = qualitatives, anstrengendes, langjähriges Training mit dem Ziel der kontinuierlichen Verbesserung; vgl. [Kap. 2.3.](#))

Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit ist die Überzeugung, durch eigene Anstrengung Probleme lösen und Herausforderungen meistern zu können.

Reflexionsfragen:

- *Kannst du eine herausfordernde Situation nennen, in der du dich völlig auf deine Fähigkeiten verlassen konntest?*
- *Hast du das Gefühl, dass du Herausforderungen aus eigener Kraft meistern kannst? Kannst du Situationen nennen, in denen dir dies gut gelungen ist?*

Hilfreiche Interventionen zur Besprechung und Reflexion der Selbstwirksamkeit (serwartungen) des Coachees:

- **Ressourcenfragen** zur Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit: *Welche deiner Fähigkeiten und Eigenschaften unterstützen dich in deiner Zielerreichung? Kann es sein, dass du dich selbst anders einschätzt als deine Familie/Freunde/Lehrpersonen?*
- Spezifisches, ehrliches **Feedback** von Peers, Expertinnen/Experten usw. einfordern (zu persönlichen Stärken, individueller Entwicklung, Anstrengung); mit dem Ziel der Minimierung des „blinden Flecks“ im Selbstbild, d.h. all jener Persönlichkeitsanteile, deren man sich nicht bewusst ist (Johari-Fenster: Luft & Ingham, 1961)
- **Reframing** von Emotionswahrnehmung: auch negative Gefühle können positive Wirkung haben (z.B. Lampenfieber oder Angst vor einer Aufgabe); für Höchstleistungen ist ein mittleres Maß an Aufregung/Erregung sogar nötig, um ein Optimum an kognitiver Ressourcen zu aktivieren
- Vergangene (Miss-)Erfolge analysieren und Situationen schaffen, in denen der Coachee **Selbstwirksamkeit erfahren** kann (z.B. neue Aufgaben, die den Transfer von Fähigkeiten und/oder Wissen erfordern)

Lernmanagement

Mit Lernmanagement organisieren Lernende Lerninhalte, um sie sich in einem bestimmten Zeitraum effektiv anzueignen. Lernmanagement beinhaltet den Umgang mit der eigenen Zeit und die Lernplanung die Organisation und Ordnung von Lernstoff sowie die Kenntnis und Umsetzung verschiedener Lernstrategien. Ziel ist der bewusste aufgaben- und situationsangemessene Einsatz der eigenen Lernstrategien.

Reflexionsfragen:

- *Wie geht es dir damit, dir deine Zeit zum Lernen selbst einzuteilen, einen Lernplan zu erstellen und diesen einzuhalten?*
- *Wie geht es dir damit, Termine zu organisieren und Unterlagen zu ordnen? Wie leicht fällt es dir, den Überblick über deine Termine und Unterlagen zu behalten?*
- *Mit welchen Lerntechniken hast du bereits gute Erfahrungen gesammelt? Für welche Inhalte nutzt du sie?*

Folgende Interventionen zur Verbesserung des Lernmanagements können vom Coachee trainiert werden:

- Strategien zu **Zeitmanagement und Lernplanung**: z.B. Lernprotokolle, ALPEN-Methode (eine Technik zur Erstellung von Tagesplänen; Das Akronym A.L.P.E.N. steht für: Aufgaben, Termine und geplante Aktivitäten notieren; Länge schätzen; Pufferzeiten einplanen; Entscheidungen treffen; Nachkontrolle)
- **Lernstrategien**: z.B. Mind-Mapping, Concept-Mapping, Brainstorming, Selbstreguliertes Lernen (nach Ziegler & Stöger, 2005)

- Methoden für **Organisation und Ordnung**: z.B. Kalenderorganisation, Arbeitsplatzgestaltung, Unterlagen ordnen/strukturieren

Lernumwelt

Eine Lernumwelt ermöglicht Lernen im Interessensgebiet und beinhaltet infrastrukturelle Voraussetzungen, soziale Unterstützung und materielle/finanzielle Aspekte, die Lernen zulassen oder verhindern können.

Reflexionsfragen:

- *Wer unterstützt dich in deinen Interessen oder auch bei Rückschlägen, und dabei, deine Ziele zu erreichen? Gibt es Personen, die dich daran hindern, dich mit deinen Interessen zu beschäftigen?*
- *Mit wem tauschst du dich gerne über deine Interessen aus?*
- *Wo kannst du dich am besten/gut/schlecht/gar nicht mit deinen Interessen beschäftigen? An welchen Orten fühlst du dich dabei am wohlsten?*
- *Was fördert, dass du dich mit deinem Interessensgebiet beschäftigst? Hindert dich etwas daran?*

Hilfreiche Interventionen zur Optimierung der Lernumwelt bzw. Schaffung einer begabungsfreundlichen Lernumwelt:

- **Reflexion** und ggf. **Visualisierung** (bildliche, grafische Darstellung) einer **optimalen vs. hinderlichen Lernumwelt** hinsichtlich der eigenen Begabungen und Interessen: *Wie könnte deine optimale Lernumwelt im Detail aussehen? Wann und wie oft kannst du sie aufsuchen? Welche Folgen könnte es haben, mehr Zeit in einer solch förderlichen Umwelt zu verbringen (z.B. dadurch weniger Zeit für Freundschaften zu haben) und wie kannst du mit solchen Herausforderungen umgehen?...*
- **Weitere Unterstützung** durch **Mentorinnen/Mentoren** in Erwägung ziehen; Möglichkeiten besprechen

Feedback von Coach, Peers und Experten

Konstruktives Feedback steuert Verhalten, motiviert und beeinflusst künftige Leistungsziele. Es steigert die Fähigkeit, das eigene Handeln realistisch einzuschätzen und fördert individuelle Lernprozesse. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es konkrete Informationen über die Aufgabe und den Prozess gibt. Dabei würdigt konstruktives Feedback sowohl Erfolge als auch Fehler und liefert zusätzlich Hinweise für zukünftiges Verhalten und den Umgang mit entsprechenden Anforderungen.

Reflexionsfragen:

- *Wer gibt dir aktuell Feedback? Vom wem möchtest du Feedback erhalten?*
- *Welche Informationen möchtest du aus dem Feedback erhalten?*
- *Wann war Feedback für dich besonders hilfreich? Wie und woran unterscheidest du hilfreiches von nicht hilfreichem Feedback?*

Hilfreiche Interventionen zur Implementierung einer positiven Feedbackkultur für die Lernprozesse des Coachees:

- Konstruktives Feedback nach der Methode des „**Feedback-Sandwich**“ geben: zuerst etwas Positives mit konkreten Beispielen für Gelungenes nennen, danach Vorschläge für Verbesserungen (auch Alternativen) bringen und abschließend eine ermutigende Zusammenfassung geben.
- **Feedback Holen und Geben trainieren** sowie **Feedbackregeln selbst entwickeln**: Mit dem Coachee wird trainiert, wie Feedback eingeholt und Feedback gegeben werden soll. Dabei wird auch diskutiert, von wem Feedback eingeholt wird (z.B. Expertin/Experte, Peers) und was beim Geben und Erhalten von Feedback zu beachten ist (z.B. konkretes Verhalten beschreiben (lassen) und eigenen Eindruck nennen (lassen), bei unklarem Feedback nachfragen, Eindrücke der/des Anderen annehmen und sich nicht rechtfertigen). So lernt der Coachee für sie/ihn passende Feedbackregeln kennen und für ihr/sein Thema zielführende Fragen an Feedbackgeber/innen zu formulieren.
- **Selbstreflexion**: sich selbst schriftlich Feedback geben (als Auftrag zur Hausübung/Experiment)

6. Unterlagen für mBETplus-Coachings

Zur Vorbereitung und als Unterstützung für mBETplus-Coachings (für Erstgespräch und mBETplus-Zielarbeit) gibt es Unterlagen für den mBETplus-Coach zum Einsatz während der Gespräche, zur Vorbereitung oder auch zur Weitergabe an den Coachee:

- Informationssammlung für den mBETplus-Coach
- mBETplus-Themenlandkarte
- mBETplus-Reflexionsbogen für Coachees
- mBETplus-Protokollbogen für Coachinggespräche
- mBETplus-Handzettel

Informationssammlung für den mBETplus-Coach

Die Informationssammlung (siehe [Anhang, S. 48](#)) zur Begabungs- und Exzellenzförderung wird vom jeweiligen mBETplus-Coach selbst ausgefüllt und bietet in kompakter Form einen Überblick zu Fördermöglichkeiten, Beratungsstellen und Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartnern für die Begabungs- und Exzellenzförderung im lokalen, regionalen und überregionalen Raum. Entsprechende Vorlagen werden den mBETplus-Coaches in elektronischer Form als Word- und Excel-Dateien zur Verfügung gestellt. Zur Gesprächsvorbereitung sollte der Coach die eigene Informationssammlung stets auf den aktuellen Stand bringen.

mBETplus-Themenlandkarte

Die als Spielbrett gestaltete mBETplus-Themenlandkarte stellt eine schematische Visualisierung der mBETplus-Inhalte dar und kann z.B. als Arbeitsgrundlage für die mBETplus-Zielarbeit und zur einfacheren Visualisierung von Gesprächsinhalten genutzt werden.

mBETplus-Reflexionsbogen für Coachees

Mit dem mBETplus-Reflexionsbogen können sich die Coachees vor dem ersten Coachinggespräch intensiver mit den eigenen Stärken und Ressourcen, Interessen und Talenten befassen. Zudem regen die Inhalte zur Reflexion über eigene Ziele, Metakompetenzen und Umweltaspekte an, die für die Zielerreichung und Handlungsschritte dahin relevant sind. Der mBETplus-Reflexionsbogen sollte dem Coachee nach der Auftragsklärung und der Entscheidung für eine gemeinsame Zielarbeit ausgehändigt werden, damit die/der Jugendliche vor dem ersten Zielarbeitsgespräch ausreichend Zeit für die Reflexion hat.

mBETplus-Protokollbögen für Coachinggespräche

Hier kann der Coach relevante Informationen und Termine, der Coachee ihre/seine Ziele sowie die vereinbarten nächsten Schritte in der Zielarbeit dokumentieren. Der mBETplus-Protokollbogen für den Coachee sollte von ihr/ihm eigenverantwortlich geführt werden.

mBETplus-Handzettel (optional und individuell adaptierbar)

Die in [Kap. 5.2.](#) erläuterten mBETplus-Themen (inkl. Fragestellungen und Interventionen für die Coaching-Gespräche) sollen von jedem mBETplus-Coach individuell adaptiert werden. Diese können als Handzettel in der Vorbereitung sowie Durchführung der mBETplus-Gespräche genutzt werden; ebenso die beiden Anhänge „Coaching-Tools“ (siehe [Anhang, S. 49-50](#)) und „Werte(selbst)analyse“ (siehe [Anhang, S. 51-52](#)).

7. mBETplus-Vignetten

Die nachfolgend angeführten Fallvignetten basieren auf authentischen Coachings (Namen und persönliche Informationen der Coaches wurden verfremdet) bieten einen exemplarischen Einblick in mBETplus-Coachings.

7.1. Fallvignette Michael

Michael ist 18 Jahre alt und steht kurz vor seiner Matura.

Michael schildert sich selbst als eher introvertiert und in der Klasse wenig integriert. Seine Vorbereitung zur Matura nimmt er sehr ernst, hat beispielsweise seine Vorwissenschaftliche Arbeit bereits vor Abgabetermin fertig, liest einige Arbeiten seiner Kolleginnen/Kollegen Korrektur.

Michael zeichnet sich durch etwas ganz Besonderes aus. Er arbeitet seit 5 Jahren an seiner eigenen Sprache. Neben diesem „Hauptprojekt“ hat er sich auch noch 30 weitere Sprachen bzw. Sprachansätze ausgedacht. Als sein Hobby ist es für ihn eine gute Möglichkeit, seinen Tag zu verarbeiten. Mittlerweile hat er für die Sprache, die er „Iskia“ nennt, schon über 9000 Vokabeln und eine bis ins kleinste Detail durchdachte Grammatik und Aussprache konzipiert und konstruiert. Durch einige Projekte wie Drehbuchübersetzungen und die Erfindung einer Kultur etc. baut er den Wortschatz immer weiter aus (z.B. Beurteilungsraster einer schriftlichen Matura). Einige Texte hat er auch mittels eigener Stimme vertont. In seiner Freizeit bastelt er so oft wie möglich an der iskischen Sprache. Hier ein kleiner Auszug (erster Teil der Übersetzung des „Vater Unser“ ins Iskische):

*„Sym Apo,
(si il) id i banj,
ele il yt asid, yt karanam lemg,
yt komper eno,
...“*

Im Moment geht Michael dem Ziel nach, anschließend an seine erfolgreich bestandene Matura Medizin zu studieren und bereitet sich für den Medizin-Test gründlich vor. In Beobachtungssituationen solcher Lernprozesse wird der junge Mann vermutlich als perfektionistisch wahrgenommen. Zusätzlich bemerkt er bei sich selbst, dass er ein geringes Selbstvertrauen hat. Vor Publikum könne er sich nicht vorstellen, seine iskische Sprache zu präsentieren, meint er im Gespräch. Trotz seiner momentanen Entscheidung, Medizin zu studieren, weiß er eigentlich auch nicht genau, wo seine einzelnen Kompetenzen liegen, und was er sich von seinem Leben eigentlich erwartet.

Ergebnis mBETplus-Gespräch:

Einem weiteren mBETplus-Coaching hat er zugestimmt. Bei diesem sollen seine eigenen Metakompetenzen bewusst reflektiert werden, sodass er zukünftig Lebensentscheidungen mit größerer Sicherheit und durchdachter fällen kann. Auch einem Training hinsichtlich Steigerung des Selbstvertrauens hat er zugestimmt.

7.2. Fallvignette Paul

Paul ist 18 Jahre alt und besucht die 7. Klasse eines Bundesgymnasiums.

Beim Erstgespräch zeigt sich Paul als sehr ruhiger, am Coaching äußerst interessierter und wissbegieriger Jugendlicher. Im Reflexionsbogen hat Paul seine Interessen sehr klar im kreativen Bereich verortet; neben Schauspiel, Fotografie, (Radio-)Moderation, nennt er die Musik als seine Hauptleidenschaft. Diese klare Selbsteinschätzung untermauert er im Erstgespräch durch Außenwahrnehmungen: Von Lehrerinnen/Lehrern und (Schul-)freundinnen/-freunden ist ihm schon mehrfach gesagt worden, welch großes Talent er im Vortragen und Präsentieren hätte, ob es sich nun um ein Referat, eine Schauspielaufführung oder einen seiner geliebten Band Auftritte handelt. In diesen Bereichen ist auch seine Lern- und Leistungsmotivation am größten. Er zeigt ausreichend Ausdauer und Selbstdisziplin beim Üben (Instrument Gitarre und Vokal/Gesang) und es gelingt ihm auch bereits sehr gut, seine Lernumwelten für die Ausbildung seines musikalischen Talents gezielt und effektiv zu nutzen. So hat er mit Schulfreunden eine Band gegründet, welche von einem Lehrer seiner Schule gecoacht wird, bereits auf einige erfolgreiche Auftritte zurückblicken kann und aktuell am Wettbewerb „Falco goes School“ teilnimmt. Zudem hat er neben dem Gitarreunterricht auch begonnen Gesangsstunden zu nehmen. Seine Vokallehrerin erachtet ihn als sehr talentiert und plant Kontakte zu einer Gesangsprofessorin an einer Musikuniversität herzustellen. Aus den Erzählungen seiner musikalischen Erfahrungen und Leidenschaften gehen eine hohe intrinsische Motivation sowie eine sehr gute Selbstwirksamkeit klar hervor.

Der Grund, warum er sich für ein mBETplus-Gespräch entschieden hat, sind Probleme mit seinen Eltern und der Schule. Seinen Eltern hält Paul (immer noch) vor, dass sie ihn nicht – wie von ihm erwünscht – ins Musische Gymnasium nach Linz gehen ließen. Seinen diesbezüglichen Ausführungen haftet eine im Gespräch spürbare trotzig Komponente an. Jene könnte durchaus zu einer Verschlechterung seiner schulischen Leistungen beigetragen haben, konkret in Fächern, welche nicht seinen Interessen entsprechen. Aktuell – zum Stand des mBETplus-Erstgesprächs – steht Paul in vier Fächern auf einem „Nicht Genügend“ (Mathematik, Physik, Chemie und Spanisch). Er „glaubt“ nicht mehr daran, den Aufstieg in die 8. Klasse und das ursprüngliche Schulziel – die Matura – erreichen zu können.

Deshalb möchte Paul im Rahmen eines mBETplus-Coachings lernen, seine hohe Selbstwirksamkeit im musikalischen Bereich auf schulisches Lernen (in den Fächern Mathematik, Physik, Chemie und Spanisch) zu übertragen. Zudem möchte er seine Lernumwelten optimieren bzw. so gestalten, dass er sich mehr Zeit in für ihn förderlichen Umwelten aufhält sowie seine künstlerische Entwicklung durch nicht förderliche Personen seiner Umwelt (wie seine Eltern) nicht behindern lässt.

Literatur

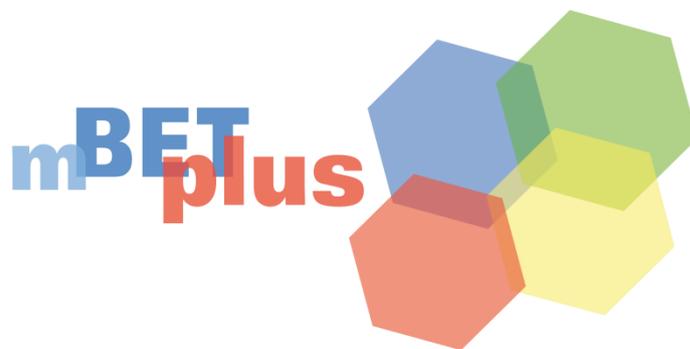
- abz*austria. Mein Lerntagebuch. Abgerufen von <http://www.abzaustria.at/sites/default/files/pbf/downloads/Lerntagebuch.pdf> [26.08.2019]
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 260-267.
- Artelt, C. (2006). Lernstrategien in der Schule. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 337-351). Göttingen: Hogrefe.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bannert, M. & Schnotz, W. (2006). Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 72-88). Göttingen: Hogrefe.
- Buzan, T. & Buzan, B. (2002). *Das Mind-Map Buch: Die beste Methode zur Steigerung Ihres geistigen Potenzials*. (5. Aufl.) München: moderne industrie.
- Costa, P. T. J., McCrae, R. R. & Dye, D. A. (1991). Facet Scales for Agreeableness and Conscientiousness: A Revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, 12(9), 887-898.
- Credé, M., Tynan, M. C. & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492-511.
- Dai, D. Y. (2018). A History of Giftedness: A Century of Quest for Identity. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Hrsg.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (S. 3-23). Washington, DC: American Psychological Association.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Jong, P. & Berg, I. (1998). *Lösungen (er-)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie*. Dortmund: modernes lernen.
- De Shazer, S. (2005). *Wege der erfolgreichen Kurztherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- De Shazer, S. & Dolan, Y. (2013). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute* (3. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2011). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 52-72). Paderborn: Schöningh/UTB.
- Duckworth, A. (2017). *GRIT. Die neue Formel zum Erfolg. Mit Begeisterung und Ausdauer ans Ziel*. München: Bertelsmann.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
- Dumfart, B. & Neubauer, A. C. (2016). Conscientiousness Is the Most Powerful Noncognitive Predictor of School Achievement in Adolescents. *Journal of Individual Differences*, 37(1), 8-15.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2014). *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.
- Eagleton, T. (2011). *Der Sinn des Lebens* (4. Aufl.). Berlin: List.
- Eberle, U. (2014, Mai). Die gefährliche Frage nach dem Sinn. *GEO WISSEN Was gibt dem Leben Sinn?*, 53(5). 52-66.
- Elbing, E. (2000). Beratung. In G. Wenninger (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. Abgerufen von <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/beratung/2133> [27.08.2019]

- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W. & Beechum, N. O. (2012). *Teaching Adolescents to become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review*. Chicago.
- Fleckenstein, J., Schmidt, F. T. C. & Möller, J. (2014). Wer hat Biss? Beharrlichkeit und beständiges Interesse von Lehramtsstudierenden. Eine deutsche Adaptation der 12-Item Grit Scale [Who's got grit? Perseverance and consistency of interest in preservice teachers. A German adaptation of the 12-Item Grit Scale]. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 61(4), 281-286.
- Friedl, S., Rogl, S., Samhaber, E. & Fritz, A. (2015). *Begabung entwickelt Schule und Unterricht. Handbuch Schulentwicklung für begabungs- und exzellenzförderndes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (2006). Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1-26). Göttingen: Hogrefe.
- Furman, B. & Ahola, T. (2010). *Es ist nie zu spät, erfolgreich zu sein. Ein lösungsfokussiertes Programm für Coaching von Organisationen, Teams und Einzelpersonen*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Gagné, F. (2003). *Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Hrsg.), *Handbook of Gifted Education* (3. Aufl., S. 60-74). Boston: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (2004). *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Gagné, F. (2005). *From gifts to talents: The DMGT as a developmental model*. *Conceptions of Giftedness: Second Edition*, 8139 (November), 98–119.
- Gagné, F. (2012). *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. Montréal. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/287583969_Building_gifts_into_talents_Detailed_overview_of_the_DMGT_20 [27.08.2019]
- Gagné, F. (2013). *The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond*. *Talent Development and Excellence*, 5(1), 5–19.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie* (18. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Grassinger, R. (2009). *Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher*. Münster: LIT Verlag.
- Grassinger, R. (2011). *Selbstregulation beim Wechsel der Lernumwelt*. In M. Dresel & M. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz. Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, Band 9* (S. 179-197). Münster: LIT-Verlag.
- Grassinger, R. (2012). *Entwicklungslinien in der Hochbegabungsberatung*. In A. Ziegler, R. Grassinger & B. Harder (Hrsg.), *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis* (S. 271–294). Münster: LIT Verlag.
- Grosch, C. (2011). *Langfristige Wirkungen der Begabtenförderung*. Münster: LIT-Verlag.
- Gruber, H. & Lehmann, A. C. (2014). *Begabung, Talent und Expertise*. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung: Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 349–363). Bern: Hans Huber.
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T. & Degner, S. (2008). *Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities*. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 237-258.
- Gunkel, L. (2014). *Akzeptanz und Wirkung von Feedback in Potenzialanalysen*. Wiesbaden: Springer.
- Hancock, D. J., Ste-Marie, D. M. & Schinke, R. J. (2010). *The Development and Skills of Expert Major Junior Hockey Player Agents*. *Talent Development and Excellence*, 2(1), 51-62.
- Harder, B., Trottler, S. & Ziegler, A. (2014). *Begabende Umwelten, begabte Personen. Ein Plädoyer für eine ganzheitliche Begabungsidentifikation*. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 38, 7-9.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible learning", übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). *Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind*. *Motivation and Emotion*, 11, S. 101-120.

- Heller, K. A. (2001). *Projektziele, Untersuchungsergebnisse und praktische Konsequenzen*. In K. A. Heller (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl., S. 21-40). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2007). *Münchener Hochbegabungstestbatterie für die Primarstufe (MHPT-P)*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A., Perleth, C. & Lim, T. K. (2005). *The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (2., S. 147–170). New York: Cambridge University Press.
- Hofmann, F. (2000). *Aufbau von Lernkompetenz fördern. Neue Wege zur Realisierung eines bedeutsamen pädagogischen Ziels*. Innsbruck: Studienverlag.
- Hofmann, E. & Löhle, M. (2012). *Erfolgreich lernen: Effiziente Lern- und Arbeitsstrategien für Schule, Studium und Beruf* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- iPEGE. (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Karsten, G. (2002). *Erfolgs-Gedächtnis: Wie Sie sich Zahlen, Daten, Fakten, Vokabeln einfach besser merken*. München: Mosaik.
- Karsten, G. (2007). *Lernen wie ein Weltmeister: Zahlen, Fakten, Vokabeln schneller und effektiver lernen*. München: Mosaik.
- Koop, C., Jacob, A. & Arnold, D. (2015). *Fachliche Anforderungen an professionelle Beratung im Feld Hochbegabung. KARG-Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, Nr. 4, 58–74*.
- Koop, C. & Preckel, F. (2015). *Beratungsanliegen und -themen im Feld Hochbegabung. KARG-Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, Nr. 4, 9–18*.
- Krause, U.-M. & Stark, R. (2006). *Vorwissen aktivieren*. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 38-49). Göttingen: Hogrefe.
- Krengel, M. (2013). *Golden Rules: Erfolgreich Lernen und Arbeiten: Alles was man braucht*. Zürich: Midas Management.
- Laidra, K., Pullmann, H. & Allik, J. (2007). *Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school*. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441–451.
- Lehwald, G. (2017). *Motivation trifft Begabung: Begabte Kinder und Jugendliche verstehen und gezielt fördern*. Bern: Hogrefe.
- Luft, J. & Ingham, H. (1961). *The johari window*. *Human Relations Training News*, 5(1), 6-7.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Maturana, H.R. & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern: Scherz.
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2001, April). *Why try? Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students*. Vortrag präsentiert beim Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Mischel, W. (2014). *The Marshmallow Test: Mastering self-control*. New York: Little, Brown.
- Möller, J. & Nagy, N. (2016). *Das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern: Wie wir uns selbst sehen und wie dies unser Handeln beeinflusst*. *news&science, Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 42, 4-9.
- Neber, H. (2006). *Fragenstellen*. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 50-58). Göttingen: Hogrefe.
- Nicholls, J. G. (1984). *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. & Worrell, F. C. (2015a). *Antecedent and concurrent psychosocial skills that support high levels of achievement within talent domains*. *High Ability Studies*, 26(2), 195–210.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. & Worrell, F. C. (2015b). *Conceptualizations of Giftedness and the Development of Talent: Implications for Counselors*. *Journal of Counseling and Development*, 93(2), 143–152.

- Oppenhoff, D. (2006): *Es gibt keine Underachiever: Häufige Ursachen für minderleistendes Verhalten bei besonders begabten Jugendlichen*. In K. Uhrlau (Hrsg.), *Hochbegabte Kinder. Forschungsergebnisse und Empirie* (S. 63-74). Oldenburg: Universitätsverlag.
- ÖZBF. (2014). *FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung* (2.). Salzburg: ÖZBF.
- Pajares, F. (2006). *Self-Efficacy during Childhood and Adolescence: Implications for Teachers and Parents*. In F. Pajares & T. Urdan (Hrsg.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (S. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Perleth, C. (2001). *Follow-up-Untersuchungen zur Münchner Hochbegabungsstudie*. In K. A. Heller (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl., S. 357-446). Göttingen: Hogrefe.
- Radatz, S. (2009). *Beratung ohne Ratschlag: Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen*. Wien: Verlag systemisches Management.
- Rawsthorne, L. J. & Elliot, A. J. (1999). *Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meta-Analytic Review*. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344.
- Rotter, J. B. (1966). *Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement*. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Schnell, T. (2014, Februar). *Sinn entsteht durch 26 Lebensbedeutungen*. *Psychologie Heute*, 02/2014, S. 39.
- Schunk, D. H. (1995). *Self-efficacy, motivation, and performance*. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Schunk, D. H. (1996, April). *Self-Efficacy for Learning and Performance*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (AERA): New York, NY.
- Schwartz, S. H. (2006). *A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications*. *Comparative Sociology*, 5(2-3), 137-182.
- Seiwert, L. (2009). *Noch mehr Zeit für das Wesentliche: Zeitmanagement neu entdecken*. (2. Aufl.) München: Goldmann.
- Shute, V. J. (2010). *Focus on formative Feedback*. *Review of Reducational Research*, 78 (1), 153-189.
- Siegle, D. & McCoach, D. B. (2007). *Increasing Student Mathematics Self-Efficacy Through Teacher Training*. *Journal of Advanced Academics*, 18(2), 278-312.
- Siegle, D., McCoach, D. B. & Roberts, A. (2017). *Why I believe I achieve determines whether I achieve*. *High Ability Studies*, 28(1), 59-72.
- Simon, F. B. & Rech-Simon, C. (2009). *Zirkuläres Fragen. Systemische Therapie in Fallbeispielen: ein Lehrbuch*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Stangl, W. (2006). *Mnemotechnik*. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 89-100). Göttingen: Hogrefe.
- Staub, F. C. (2006). *Notizenmachen: Funktionen, Form und Werkzeugcharakter von Notizen*. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 59-71). Göttingen: Hogrefe.
- Steiner, G. (2006). *Wiederholungsstrategien*. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 101-113). Göttingen: Hogrefe.
- Steiner, T. (2011). *Jetzt mal angenommen ... Anregungen für die lösungsfokussierte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Steiner, T. (2013). *Jetzt mal angenommen ... Anregungen für die lösungsfokussierte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Steiner, T. & Berg, I. K. (2013). *Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern* (6. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Hrsg.). (2005). *Conceptions of Giftedness* (2. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F. & Jarvin, L. (2005). *Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (2. Aufl., S. 343-357). Cambridge: Cambridge University Press.

- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- Szabo, P. & Berg, I. (2009). *Kurz(zeit)coaching mit Langzeitwirkung* (2. Aufl.). Basel: Borgmann.
- Tomaschek, N. (2009). *Systemisches Coaching: Ein zielorientierter Beratungsansatz* (2. Aufl.). Wien: Facultas.
- Von Förster, H. (1996). *Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In R. Voß (Hrsg.), Die Schule neu erfinden.* (3. Aufl., S. 14-33) München: Luchterhand.
- Von Förster, H. (2013). *Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In P. Watzlawick (Hrsg.), Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (7. Aufl., S. 39-60). München: Piper.
- Von Glasersfeld, E. (2013). *Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In P. Watzlawick (Hrsg.), Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (7. Aufl., S. 16-38). München: Piper.
- Wagner, P., Spiel, C. & Schober, B. (2006). *Zeitmanagement. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), Handbuch Lernstrategien* (S. 297-306). Göttingen: Hogrefe.
- Wustinger, R. & Braun, R. (2008). *KoSo. Lehr- und Arbeitsbuch für den Sozialkompetenzunterricht an der Oberstufe.* Wien: Eigenverlag.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie.* Weinheim: Beltz.
- Wittmann, A. J. & Holling, H. (2001). *Hochbegabtenberatung in der Praxis: Ein Leitfadens für Psychologen, Lehrer und ehrenamtliche Berater.* Göttingen: Hogrefe.
- Ziegler, A. (2005). *The Actiotope Model of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), Conceptions of Giftedness* (2. Aufl., S. 411-436). New York: Cambridge University Press.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung.* München: Ernst Reinhardt.
- Ziegler, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. *Heilpädagogik online* 02/09, 5-34. Abgerufen von <http://www.psycho.ewf.fau.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/Publikation01.pdf> [26.08.2019].
- Ziegler, A. & Alan, M. (2011). *Bildungskapital. Eine ergänzende Perspektive auf die Entwicklung von Leistungsexzellenz. news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 28, 25-27.
- Ziegler, Albert, Grassinger, R. & Harder, B. (Hrsg.). (2012). *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis.* Münster: LIT Verlag.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2005). *Trainingshandbuch selbstreguliertes Lernen I: Lernökologische Strategien für Schüler der 4. Jahrgangsstufe zur Verbesserung mathematischer Kompetenzen.* Lengerich: Pabst.



Informationssammlung

Begabungs- und Exzellenzförderung (B+E) in _____ (Ort) _____

Schule

- Wer ist zuständige/r Bundeslandkoordinator/in für B+E? Gibt es zuständige Personen im Bezirk, für den Schultyp oder an den Schulen?
- Welche Schwerpunkte bieten die allgemein- und berufsbildenden Schulen im Umkreis an?
- Wo befindet sich die Schulpsychologie und wie ist sie erreichbar? Gibt es dort eine/n Ansprechpartner/in für Begabungs- und Exzellenzförderung?
- Welche Lern-, Berufs- oder Studienberatungsangebote gibt es in den Schulen? (z.B. Lernbegleiter/innen, Programm 18+)
- Welche schulischen und außerschulischen Förderangebote gibt es? (z.B. Sparkling Science, Wettbewerbe, Zusatzkurse, Sommerakademien)

Hochschule

- Welche Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen gibt es im Umkreis?
- Gibt es Ansprechpartner/innen für einen früheren Zugang zu den Hochschulen?
- Welche Hochschulen bieten KinderUnis, SchülerUnis oder JungeUNIs, Studieren probieren, Frauen in die Technik etc. an?
- Welche Hochschulen kooperieren mit dem ÖZBF-Programm „Schüler/innen an die Hochschulen“?

Wirtschaft

- Welche Betriebe bieten Jugendlichen Führungen oder Schnuppertage an und sind interessiert an Nachwuchsarbeit?
- Welche Kooperationen zwischen Schulen und Betrieben gibt es? (z.B. Praktika, Schnuppertage, Diplomarbeiten, Vorwissenschaftliche Arbeiten)
- Gibt es Koordinationsstellen für Praktika oder Ferienjobs (Internet-Praktikabörsen etc.)?

Gemeinde/Stadt/Land

- Wer führt Berufs- und Studienberatungen durch (z.B. AMS, ÖH, WiKa, AK)? Gibt es Ansprechpersonen?
- In welchen Einrichtungen können sich Jugendliche selbst Wissen aneignen? (z.B. Museen, Bibliotheken, youtube-Kanäle, Internet)
- Welche Vereine oder Institutionen fördern junge Talente in sportlichen, künstlerischen, sprachlichen, naturwissenschaftlichen, technischen, kulturellen und sozialen Bereichen?
- Welche Bildungsinstitutionen sind für Jugendliche zugänglich? (z.B. VHS, WIFI, Sprachschulen, Museen oder Galerien, Forschungseinrichtungen)
- Welche Stipendien und Förderprogramme gibt es für besonders begabte Jugendliche?

Weitere Ansprechpartner/innen

- Welche weiteren Anlaufstellen gibt es für Begabungs- und Exzellenzförderung?
- Wer beschäftigt sich im Umkreis noch mit Begabungs- und Exzellenzförderung?

ÖZBF Homepage

Angebote unter www.oezbf.at > Angebote



mBETplus-Tools

Lösungsorientierte Fragen: „Top 4+4“

(angelehnt an Steiner & Berg, 2013):

1. **Zielklärung:** *was ist dein Ziel, woran werden wir merken, dass wir gut gearbeitet haben?*
2. **Wunderfrage:** *Angenommen, dass ...*
3. **Ausnahmefragen:**
*Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der Teile des Wunders bereits eingetreten waren?
Immer, oder zumindest ein einziges Mal anders?*
4. **Skalierungsfragen:** *Wenn du dir eine Skala von 0-10 vorstellst, ...*
 5. Bewältigungsfragen (Ressourcenfragen)
 6. Details (was noch)
 7. Denkpausen
 8. Rückmeldung (Wertschätzung)

Gesprächsablauf

(adaptiert nach: Steiner, 2013, S. 16; Steiner & Berg, 2013, S. 43; Stahl, Rogl & Schmid, 2016, S. 26):

Gesprächsabschluss

- Wertschätzung
- Experiment / Hausübung

Vereinbarung

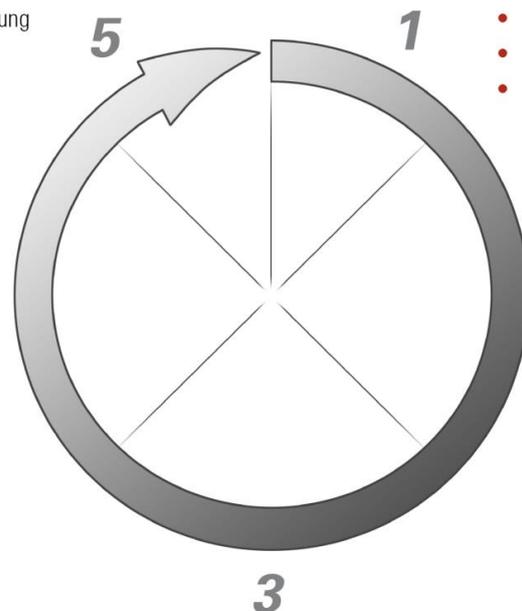
- Themenlandkarte
- Ressourcen
- Kontext
- Gesprächsziel

Kleine Schritte

- Zwischenziel
- Perspektivenwechsel
- Erste Anzeichen

Futur perfekt

- Ziel
- Perspektivenwechsel
- evtl. Wunderfrage



Funktionierende Vorboten

- Vorboten
- Ressourcen suchen
- Fortschrittsskala
- Ressourcen bewusst machen

1. Vereinbarung

Anknüpfen und Unterschiede erfragen

Was ist seit dem letzten Coaching-Gespräch passiert? Hat sich etwas getan, dass es jetzt besser ist? Was und wie hast du selbst dazu beigetragen? Wer merkt diese Verbesserung noch?

Themenlandkarte einbeziehen

Wenn wir gemeinsam auf die mBETplus-Themenlandkarte schauen mit den 4 Haupt-Aspekten und den dazugehörigen Fragen, wo findest du dich mit deinen Fragen und Antworten am meisten, gibt es ein Thema, das dich mehr beschäftigt als andere?

Ressourcenzustand installieren

Was läuft im Moment gut? Was soll nicht geändert werden? Was schätzen andere an dir? Was macht dir Spaß, worüber freust du dich?

Wenn du an deine Interessen, Talente und Stärken denkst, an ... und ... (konkrete Beispiele aus dem mBETplus-Reflexionsbogen „Wohin willst du“), wie würde dazu ein Ziel, das du erreichen möchtest, lauten?

Gesprächsziel definieren

Um was geht es? Was ist dein Ziel? Was ist statt des Problems da?

Und was soll in diesem Gespräch geschehen, damit es sich für dich gelohnt hat, damit du am Ende des Coaching-Gesprächs das Gefühl hast, deinem großen Ziel einen Schritt näher gekommen zu sein?

2. Futur perfekt

Ziel visualisieren

Nehmen wir an, du hast dein Ziel erreicht, was wirst du dann anders machen? Wenn du das Ziel erreicht hast, wie wird sich das auswirken? Und wie noch?

Perspektivenwechsel herbeiführen

Wie werden andere dir wichtige Personen merken, dass du dein Ziel erreicht hast?

Variante: Wunderfrage

Nehmen wir an, ... es geschieht über Nacht ein Wunder ... und alles was du erzählt hast, hat sich gelöst, einfach so. Du weißt aber nichts von einem Wunder, weil du geschlafen hast. Wie wirst du am Morgen anfangen zu entdecken, dass das wirklich ein Wunder geschehen ist?

Was wirst du als Reaktion auf das Wunder tun? Was noch?

3. Funktionierende Vorboten

Vorboten, Momente explorieren, in denen das erwünschte Verhalten und die angestrebten Kompetenzen bereits ein wenig zum Vorschein kommen, sogenannte Ausnahmen vom Problemverhalten:

Was für Beispiele aus der unmittelbaren Vergangenheit gingen schon ein klein wenig in die gewünschte Richtung? (Quasi als Vorboten des Wunders / der Zielrichtung) Und welche noch?

Ressourcen suchen, die der Coachee hat, um das Ziel zu erreichen:

Wie hast du das geschafft? Was hast du dazu beigetragen, dass dies möglich wurde?

Fortschrittsskala auf 1-10 skalieren, wo sich der Prozess im Hinblick auf das angestrebte Ziel befindet

Wo stehst du im Moment auf einer Skala von 1 bis 10, wenn 1 den Punkt darstellt, als du dich zum ersten Mal mit dem Ziel zu beschäftigen begannst, und wenn 10 bedeutet, dass du dein Ziel vollständig erreicht haben wirst?

Ressourcen bewusst machen

Was macht den Unterschied, dass du auf der Skala jetzt schon bei X bist und nicht mehr bei 1? Was ist geschehen, dass die Dinge besser geworden sind? Wie hast du das geschafft

4. Kleine Schritte

Zwischenziel/e formulieren und visualisieren

Nehmen wir an, du wärst auf der Skala schon bei X+1, also einen Schritt weiter: woran würdest du das merken?

Perspektivenwechsel anregen

Woran werden es andere anfangen zu merken, dass du einen Schritt weiter gekommen bist? Und woran noch?

Erste Anzeichen visualisieren und diskutieren

Was wäre ein erstes kleines Zeichen dafür, dass du schon unterwegs bist, den ersten Schritt zu tun? Wer/was könnte dich bei deinem ersten Schritt unterstützen?

5. Gesprächsabschluss

Wertschätzung zeigen (gegenüber Bereitschaft des Coachees, erste Anzeichen/kleine Erfolge usw.)

Ich bin beeindruckt, wie du ...

Experiment / Hausübung gemeinsam festlegen (passend zum Thema, z.B. Beobachtungsaufgabe, Handlungsaufgabe)

Beobachte in den nächsten Tagen genau, was alles geschieht, von dem du dir wünschst, dass es weiterhin geschehen soll.

Wenn etwas gut läuft, mach mehr davon.

So-tun-als-ob-Aufgaben; Vorhersageliste...



„Werte(selbst)analyse“

Ziel

Sieben voneinander unabhängige Werte in eine Reihenfolge bringen

1. Aufbau der Idealsituation

Um herauszufinden, welche Werte uns wichtig sind, ist es wichtig, uns ein Bild von der idealen Form des betreffenden Lebensbereiches zu machen.

Fragen

- Welche Werte spielen für mich für ... (die ideale Partnerschaft, ideale Freundschaft, ideale Schule, den idealen Beruf etc.) die wichtigste Rolle?
- Was ist mir in diesem Bereich wichtig?
- Was muss vorhanden sein, damit ich sagen kann: Ich bin (in meinem Beruf, meiner Familie etc.) glücklich und zufrieden?
- Wenn ich davon ausgehe, dass der Wert vorhanden ist, was muss noch da sein, dass ich sagen kann...

Mögliche Werte:

LIEBE	TRADITION	ZURÜCKHALTUNG
SELBSTDISZIPLIN	GERECHTIGKEIT	FREIHEIT
MACHT	ZUGEHÖRIGKEIT	EINFLUSS
ABWECHSLUNG	LUXUS	BESCHEIDENHEIT
KOMPETENZ	SPIRITUALITÄT	VERANTWORTUNG
WEISHEIT	NEUHEIT	ERFOLG
PFLICHTERFÜLLUNG	FRIEDEN	EHRlichkeit
PROFESSIONALITÄT	ABENTEUER	UNABHÄNGIGKEIT
REICHTUM	GEHORSAM	WERTSCHÄTZUNG
STABILITÄT	SCHUTZ	LEISTUNG
RANGORDNUNG	KREATIVITÄT	HARMONIE
BRAUCHTUM	GEMÜTLICHKEIT	GROSSZÜGIGKEIT
NERVENKITZEL	HÖFLICHKEIT	SICHERHEIT
TOLERANZ	PRESTIGE	FREUDE
HILFSBEREITSCHAFT	AUTORITÄT	ERREGUNG
INTELLIGENZ	NEUGIER	RESPEKT

Meine 7 "wichtigsten" Werte:

2. Hinterfragen der einzelnen Werte

Jeden Wert auf ein Kärtchen schreiben.

Fragen

- *Was bedeutet dieser Wert für mich?*
- *Was muss geschehen, dass dieser Wert verwirklicht ist?*

Oft verbirgt sich hinter einem Wertbegriff etwas anderes als erwartet.

3. Ordnen der Werte nach persönlicher Wichtigkeit

Alle Kärtchen auflegen und Wichtigkeit klären.

Fragen

- *Welcher Wert ist der wichtigste? Ohne welchen Wert wäre alles nichts? (Betreffenden Wert beiseitelegen, Kärtchen mit Nr. 1 beschriften)*
- *Wenn ich mir vorstelle, ich dürfte nur einen dieser (verbliebenen) Werte von allen wählen, welcher würde das sein?*
- *Von welchem dieser Werte würde ich sagen: Ohne dem wäre alles nichts? (Nummerierung)*

Meine Wertehierarchie:

1
2
3
4
5
6
7

4. Prüfung der Verwirklichung der Werte im aktuellen Kontext

Fragen

- *Zu wie viel Prozent ist jeder einzelne Wert im betreffenden Kontext (in meiner Partnerschaft, Freundschaft etc.) derzeit verwirklicht?*
- *Wie könnte ich den aktuellen Kontext verändern, dass der Wert ... mehr verwirklicht werden kann?*
- *Was könnte ich beitragen, um den Prozentsatz von ... auf ... zu erhöhen?*

adaptiert nach:

Schwartz, S. H. (2006). *A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications. Comparative Sociology*, 5(2-3), 137-182.