

WEITERBILDUNG ZUM ECHA DIPLOMA OF ADVANCED  
STUDIES SPECIALIST IN GIFTED EDUCATION

an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

ECHA 23

DIPLOMARBEIT

---

SOZIALES KAPITAL

Aufbau einer ganzheitlichen Förderung und Evaluation des gemeinsamen  
Austausches von besonders begabten Kindern verschiedenen Alters

SOCIAL CAPITAL

establishment of a holistic support and evaluation of the joint exchange of  
particularly gifted children of different ages

---

Begutachterinnen & Begutachter:

.....

.....

vorgelegt von:

Dmitrij Bostanjoglo

Siegburger Str. 6

14197 Berlin

d.bostanjoglo@moserschule-berlin.de

Abgabedatum:

### **Zusammenfassung**

In dieser Arbeit wird untersucht, wie sich das soziale Gefüge einer Gruppe besonders begabter Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassenstufen im Austausch miteinander entwickelt und wie sie sich gegenseitig begegnen, anspornen und wahrnehmen. Um die Voraussetzungen hierfür zu schaffen, wurde zunächst ein ganzheitliches Förderinstrument für die Klassenstufen 6 bis 10 aufgebaut und in die Schulstruktur eingepasst. Nach einem Förderzeitraum von etwa 15 Monaten fand eine Befragung der 18 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler u. a. durch Interviews statt, welches ergab, dass sie sich außerordentlich schnell als Teil der Gruppe wahrnahmen und dass sie die hohe Dynamisierbarkeit, Motivation und das breite Interesse der neuen Gemeinschaft als wertvoll empfanden. Zudem nahmen die Schülerinnen und Schüler sich selbst in diesem Kontext erstaunlicherweise nicht als „hervorstechend“ oder besonders intelligent wahr. Vielmehr sahen sie schnell die besonderen Qualitäten ihrer Mitschülerinnen und -schüler.

---

### **Abstract**

This study examines how the social structure of a group of particularly gifted pupils from different grades develops in exchange with each other and how they meet, spur on and perceive each other. In order to create the conditions for this, a holistic support instrument for grades 6 to 10 was first set up and fitted into the school structure. After a support period of about 15 months, a survey of the 18 participating pupils was conducted, including interviews, which showed that they perceived themselves as part of the group extraordinarily quickly and that they found the high dynamism, motivation and broad interest of the new community to be valuable. In addition, the students surprisingly did not perceive themselves as 'outstanding' or particularly intelligent in this context. Rather, they quickly saw the special qualities of their fellow pupils.

# Inhaltsverzeichnis

|   |            |
|---|------------|
| <b>Inhaltsverzeichnis</b> . . . . .   | <b>III</b> |
| <b>Abbildungsverzeichnis</b> . . . . .  | <b>V</b>   |
| <b>1 Einleitung</b> . . . . .   | <b>1</b>   |
| 1.1 Problem . . . . .   | 1          |
| 1.2 Ziel . . . . .  | 2          |
| 1.3 Aufbau der Arbeit und Ablauf der Untersuchung . . . . .                     | 2          |
| <b>2 Begriffsbestimmungen</b> . . . . .   | <b>4</b>   |
| 2.1 Besondere Begabung . . . . .  | 4          |
| 2.1.1 Das triadische Interdependenzmodell nach MÖNKS . . . . .                  | 4          |
| 2.1.2 RENZULLIS 'operation houndstooth' . . . . .                               | 5          |
| 2.1.3 Multiple Intelligenzen nach GARDNER . . . . .                             | 6          |
| 2.1.4 Das Münchner Hochbegabungsmodell nach HELLER . . . . .                    | 7          |
| 2.2 Soziales Kapital . . . . .  | 7          |
| 2.2.1 Lern- und Bildungskapital – Wirksamkeit nach ZIEGLER und STÖGER . . . . . | 8          |
| 2.2.2 Tragweite des Kapitalkonzepts . . . . .                                   | 9          |
| <b>3 Der Aufbau des Förderinstruments</b> . . . . .                             | <b>11</b>  |
| 3.1 Planung . . . . .   | 11         |
| 3.2 Auswahl der Schülerinnen und Schüler . . . . .                              | 12         |
| 3.3 Ablauf und Themenwahl . . . . .   | 13         |
| <b>4 Empirische Untersuchung</b> . . . . .                                      | <b>14</b>  |
| 4.1 Kurzfeedbacks . . . . .   | 14         |
| 4.2 Einzelinterviews . . . . .  | 15         |
| 4.2.1 Aufbau und Ablauf des Interviews . . . . .                                | 15         |
| 4.2.2 Fragen und Antworten der Interviews . . . . .                             | 16         |
| 4.3 Evaluationskonferenz: Pflege des Instruments . . . . .                      | 18         |
| 4.4 Interpretation der Ergebnisse . . . . .                                     | 19         |
| 4.4.1 Zufriedenheit der Gruppe . . . . .  | 19         |
| 4.4.2 Wissensentwicklung . . . . .  | 19         |
| 4.4.3 Begegnungsmoment mit den Anderen . . . . .                                | 20         |
| 4.4.4 Betrachtung der Leitfrage . . . . .                                       | 20         |
| <b>5 Reflexion</b> . . . . .  | <b>22</b>  |
| 5.1 Aufbau des Förderinstruments . . . . .                                      | 22         |
| 5.2 Auswahl der Schülerinnen und Schüler . . . . .                              | 22         |

|                                       |             |
|---------------------------------------|-------------|
| 5.3 Empirische Untersuchung . . . . . | 22          |
| <b>6 Ausblick . . . . .</b>           | <b>24</b>   |
| <b>7 Danksagung . . . . .</b>         | <b>26</b>   |
| <b>Literaturverzeichnis . . . . .</b> | <b>VI</b>   |
| <b>Plagiatserklärung . . . . .</b>    | <b>VIII</b> |

## Abbildungsverzeichnis

|    |  |    |
|----|--|----|
| 2  | Die 'operation houndstooth' . . . . .                    | 5  |
| 3  | Modell der multiplen Intelligenzen . . . . .             | 6  |
| 4  | Das Münchner Begabungsmodell . . . . .                   | 7  |
| 5  | Lesekompetenz und Internetnutzung . . . . .              | 9  |
| 6  | Mathematische Fertigkeiten und Internetnutzung . . . . . | 10 |
| 7  | Bullseye-Feedback 1 . . . . .                            | 14 |
| 8  | Bullseye-Feedback 2 . . . . .                            | 14 |
| 9  | Ergebnisse Bullseye-Diagramm . . . . .                   | 15 |
| 10 | Stärkenbild . . . . .                                    | 18 |
| 11 | Zertifikat für die Teilnahme . . . . .                   | 25 |

# 1 Einleitung

*Keep each student busy at his highest level of achievement  
in order that he may be successful, happy and good.*

Prof. Dr. Carl Emil Seashore, 1924 [SC1924]

## 1.1 Problem

Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Kindern um, die durch den Unterricht nicht mehr ausreichend gefordert werden? Woran erkennt man überhaupt eine besondere Begabung? Was bieten sie diesen Kindern für Erfahrungen und inwiefern nehmen sie ihre Bedürfnisse wahr? Stärkt es die Kinder vielleicht, wenn wir sie in der Schule miteinander arbeiten lassen?

Fragen wie diese waren die Motivation, ein Förderkonzept auszuarbeiten, welches es Schülerinnen und Schülern ermöglichen soll, auch dann noch etwas aus dem Unterricht und der Schulzeit mitzunehmen, wenn ihr Wissensdurst durch den *regulären* Unterricht nicht mehr gestillt wird. Zum einen soll so den individuellen Bedürfnissen des Kindes verstärkt Rechnung getragen, zum anderen der sich im Zweifelsfall einstellenden Frustration [RA2022] präventiv entgegengewirkt werden.

Für die besonders begabten Kinder kann der Schulalltag gewisse Herausforderungen darstellen:

- (i) Das Klassenniveau hält für das begabte Kind in einigen Fächern kein Lernpotential mehr parat. Wird es nicht individueller gefördert, so kann es sich nicht mehr gut emotional auf die Materie einstellen und es wird zunehmend schwieriger, das individuelle Potential in Leistung umzusetzen. Diese Situation verstärkt sich immer weiter selbst (Underachievement) [SM2016].
- (ii) In ihrer Klasse stehen die Schülerinnen und Schüler mit ihren Interessen und ihrem Arbeitsverhalten eher allein als in einem festen Freundeskreis. Sozial findet das Kind schwer Anschluss an die Klassengemeinschaft [CT2017].
- (iii) Wenn die Mitschülerinnen und Mitschüler das begabte Kind als andersartig wahrnehmen und entsprechend ausgrenzen, wird der Schulalltag zur Qual; als Ausweg bleibt nur noch der Wechsel an eine andere Schule [CT2017].

Wenn nun die Schülerinnen und Schüler, die in ihrer eigenen Klasse stets auffallen und sich mit ihren eigenen Ideen nicht verwirklichen können, im Schulalltag die Gelegenheit erhalten, sich mit anderen auszutauschen, die in ihren eigenen Klassen mit ähnlichen Situationen konfrontiert sind, so kann sich – soweit die Idee – eine Gemeinschaft bilden, welche durch ihr Fundament und stete Pflege eine reichhaltige Lernumgebung entwickeln: Es gibt ein gemeinsam nutzbares *soziales Kapital*, aus welchem Kraft, Ideen, Kreativität, Unterstützung und vieles mehr gezogen werden können [ZS2013] sowie [MS2018].

## 1.2 Ziel

Dieser Lösungsvorschlag entwickelte sich dahingehend, besonders interessierten, wissbegierigen und vielleicht auch anstrengenden Kindern ab der sechsten Klasse Vormittagstermine – innerhalb des Stundenplans – für die soziale klassenübergreifende Verständigung mit anderen, ebenfalls besonders begabten Kindern und Jugendlichen einzurichten. Dieses Förderinstrument wurde passgenau für die Situation an der Moser Schule entworfen, durchgeführt und mithilfe der empirischen Untersuchung weiterentwickelt.

Die Planung sah vor, dass Schülerinnen und Schüler in einem vorbereiteten Rahmen mit einigen Lehrkräften unterschiedlicher Fachbereiche zusammenkommen, um gemeinsam an variierenden aktuellen Themen und Fragestellungen zu arbeiten. Ziel war, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Kinder und Jugendlichen mit ihren Stärken in der Gemeinschaft verorten können und so dem Problem der *gefühlten Isolation*, als psychische Komponente der erlebten Einsamkeit entgegenzuwirken [MS2018].

Das Erleben dieser Gemeinschaft und die potentielle Stärkung, welche einzelne Kinder und Jugendliche daraus erfahren, galt es nach Ablauf eines Jahres qualitativ mit der empirischen Erhebung durch Einzelinterviews zu analysieren. Dabei sollte die Frage bewegt werden:

*Inwieweit lassen sich besonders begabte Kinder unterschiedlicher Altersstufen gemeinsam interdisziplinär fördern und welche Stärkung erleben sie durch diese Gemeinschaft?*

## 1.3 Aufbau der Arbeit und Ablauf der Untersuchung

Zunächst soll in dieser Arbeit der Überblick über die aktuelle Forschungssituation gegeben werden. Hierfür gilt es zu allererst, sich mit dem *Begabungsbegriff* auseinanderzusetzen. Anschließend wird die Idee des *sozialen Kapitals* in Bezug auf die Situation der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen dargestellt.

Im nachfolgenden Teil wird der Aufbau der *Infrastruktur* beschrieben: von der Planung des Konzepts über die Auswahlkriterien bis hin zur Evaluation und Pflege des Förderwerkzeugs.

Abschließend werden die Ergebnisse der *empirischen Erhebung* vorgestellt und resümiert. Dabei ist diese unterteilt in verschiedene Komponenten:

**Kurze Feedbackrunden** nach einzelnen Fördereinheiten sollten abfragen, wie sich die Schülerinnen und Schüler in der Gruppe wahrnehmen, ob ihre Erwartungen erfüllt wurden und wie interessant die fachliche Komponente war. Die Rückmeldungen wurden im Förderteam der Lehrerinnen und Lehrer als auch innerhalb der Geförderten diskutiert, sodass sofortiges Feintuning das System flexibel hielt.

**Einzelinterviews** waren bei der Beleuchtung des Konzepts die Hauptkomponente, da sie einen detaillierten Blick auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit ihren Meinungen,

Gefühlen und Lebensrealitäten zulassen. Dadurch können umfangreichere Umstrukturierungen wie beispielsweise eine Neueinteilung in zwei Untergruppen oder grobe fachliche Ausrichtungen für zukünftige Termine motiviert werden (siehe Abs. 5).

**Die Evaluation**, welche sich im Frühsommer jeden Jahres an die letzte Dienstberatung anschließt, beleuchtet die Ergebnisse der Interviews. Der Ablauf der Förderung im neuen Schuljahr 2023/24 wird dann in einigen Punkten verändert. Eine detaillierte Ausführung erfolgt im dritten Teil der Arbeit.

## 2 Begriffsbestimmungen

### 2.1 Besondere Begabung

Kinder und Jugendliche bringen eine Vielzahl an Qualitäten und Prägungen mit, wenn sie in der Schule ankommen. Dieser bunte Strauß von Fähigkeiten, Empfindungen, Reaktionen und Ideen lässt sich schwer in einem einzigen Ansatz zur individuellen Förderung des Potentials dieser Heranwachsenden umsetzen. Um diesen individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden zu können und sie außerdem auch gegenseitig voneinander profitieren zu lassen, fand für die Realisierung des Konzepts u. a. eine Orientierung an der *Operation Houndstooth* von RENZULLI statt [RJ2002]: „[Her] creative idea and her task commitment resulted in the development of profound empathy and sensitivity to human concerns among a number of children and at the same time allowed her to apply her talents to an unselfish cause.“

Mit dem Begriff der *besonderen Begabung* – auch Teil der Bezeichnung des Förderinstruments – wird in dieser Arbeit ein sehr offener und diverser Ansatz verstanden, welcher MÖNKS' Triadisches Interdependenzmodell der Hochbegabung [MF1998] als Grundbaustein für GARDNERS Idee multipler Intelligenzen [GH2006] ansetzt. Die Transformation der besonderen Begabung in hohe Leistung wird hier durch *Moderatoren* wie beispielsweise solche des Münchner Hochbegabungsmodells [HK2001] angenommen.

Die Möglichkeiten, die sich aus dem Konzept ergeben können, lassen sich am besten durch eine Konzeptanalyse mit Hilfe der Aktiotope nach ZIEGLER und STÖGER [ZS2013] bewerkstelligen.

Die theoretische Tragweite des Förderinstruments kann dann mit den empirisch generierten Daten durch die Befragung von geförderten Schülerinnen und Schülern abgleichen (siehe Abschnitt 6).

#### 2.1.1 Das triadische Interdependenzmodell nach MÖNKS

In dieser Weiterentwicklung von RENZULLIS Drei-Ringe-Modell der Hochbegabung [RJ1978] wird seiner ineinandergreifenden intrapersonalen Triade *Kreativität*, *Aufgabenzuwendung* und *überdurchschnittliche Fähigkeit* eine weitere Triade als motivierendes und unterstützendes, aber auch prägendes Umfeld hinzugefügt:

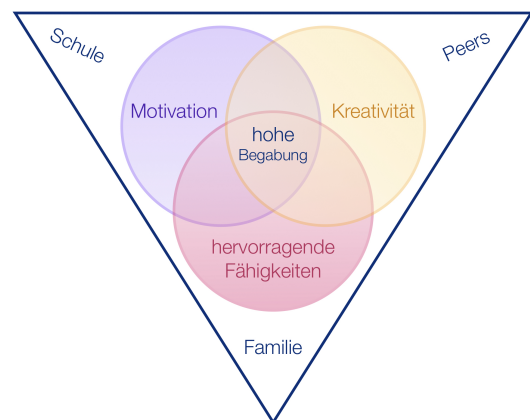


Abb. 1: MÖNKS' Triadisches Interdependenzmodell

MÖNKs sieht hier die maßgebliche Einflussnahme durch die *Familie*, das *Freundesumfeld* sowie die *Schule*. Für Deutschland hat der Datenreport 2021 einen entsprechenden Einfluss durch die familiäre Kontextualisierung in Bezug zu Migrationshintergrund sowie sozioökonomische Stellung der Familie eines Kindes leider klar bestätigt [DAT2021].

Die schulische Komponente lässt sich exemplarisch anhand einer jungen Untersuchung zum *Selbstkonzept* gut in Hinsicht auf *allgemeine, akademische* und *soziale* Dimension nachvollziehen [KA2022]: Ist eine Schule wach im Wahrnehmen der individuellen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern, so werden Stärken gefördert, Anstrengungen gewürdigt, Fähigkeiten entwickelt und die potentiellen zukünftigen Rollen in der Gesellschaft betont (ebd.). Neben der sozialen Komponente (Motivation, Hilfestellung, Wertegerüst, etc.) bietet z. B. das sog. *foster learning* einen ganzheitlichen Ansatz, der die Bedeutung des Freundeskreises auch in der akademischen Komponente stärkt [KT2016].

### 2.1.2 RENZULLIS 'operation houndstooth'

In seiner Schilderung der *operation houndstooth* geht es RENZULLI um die empirische Auseinandersetzung der sechs co-kognitiven Komponenten des Hintergrundes, welche er seinem *three-ring-modell* als diffuses Konglomerat ergänzend zugeordnet hat: Optimismus, Mut, fachliche Hingabe, Sensibilität für menschliche Belange, mentale Energie und Besitz einer Zukunftsvision. Ziel ist es, die kontinuierliche Veränderung dieser Komponenten zu verfolgen, festzustellen und anschließend curricular so in die Schule zu integrieren, dass sie die individuelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen bestmöglich gewährleisten [RJ2002].

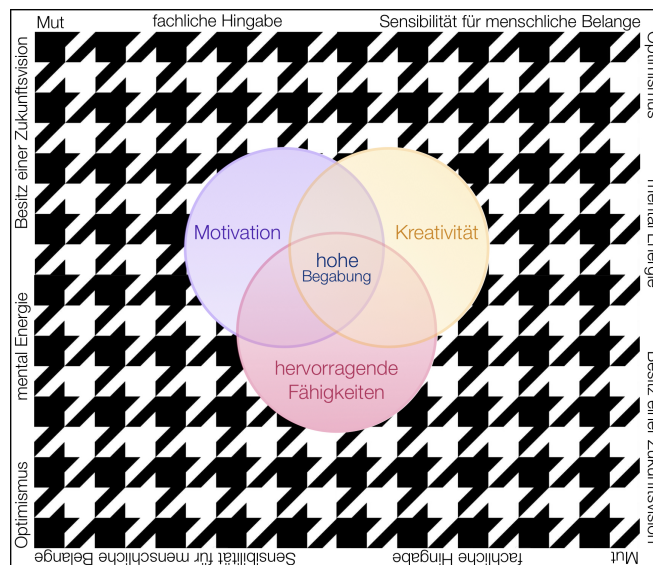


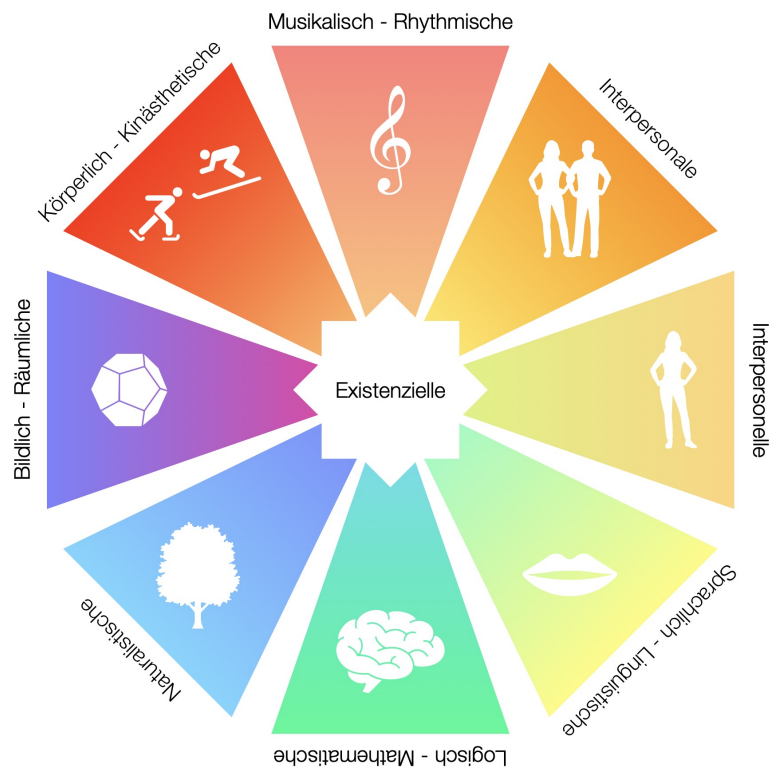
Abb. 2: Die 'operation houndstooth' von RENZULLI

Gerade der Fokus RENZULLIS auf *persönlichkeitsstiftende* Aspekte einer Hochbegabung sind zu der Zeit der Veröffentlichung als herausragend einzustufen.

### 2.1.3 Multiple Intelligenzen nach GARDNER

Der Vorschlag, die Fähigkeiten einer Person als *multiple Intelligenzen* zu interpretieren, ist ein Ansatz GARDNERS, bei dem der Mensch im Mittelpunkt steht und nicht die Dokumentation bzw. Quantifikation seiner Intelligenz. Dies ist gleichzeitig einer der Kritikpunkte an seiner Arbeit: die Unmöglichkeit, die multiplen Intelligenzen empirisch und separat zu untersuchen [VAV2006]. GARDNER motiviert die folgenden Intelligenzen:

- die sprachlich-linguistische: sämtliche Sprachfertigkeiten
- die logisch-mathematische: strukturelle Problemlösekompetenz
- die musikalisch-rhythmische: das musische Talent
- die bildlich-räumliche: Erfassen räumlicher Strukturen
- die körperlich-kinästhetische: Bewegungstalent des Körpers
- die naturalistische: Wahrnehmung der Umwelt
- die interpersonale: soziale Intelligenz, Sensibilität, Empathie
- die intrapersonale: Eigenwahrnehmung
- die existenzielle: entscheidende Fragen der Existenz bewegen



**Abb. 3:** Das Modell der multiplen Intelligenzen nach GARDNER

### 2.1.4 Das Münchner Hochbegabungsmodell nach HELLER

Das sog. Münchner Begabungsmodell nach HELLER, HANY und PERLETH [HK2000] setzt als multifaktorielles Hochbegabungsmodell die **Fähigkeiten, Kompetenzen, Intelligenzen** als multiple Charakteristika, analog zu GARDNER an. Es handelt sich hier um die sog. Prädiktoren, die Leistung vorhersagen können aber nicht müssen, sofern die Moderatoren fehlen oder ungünstig wirken.

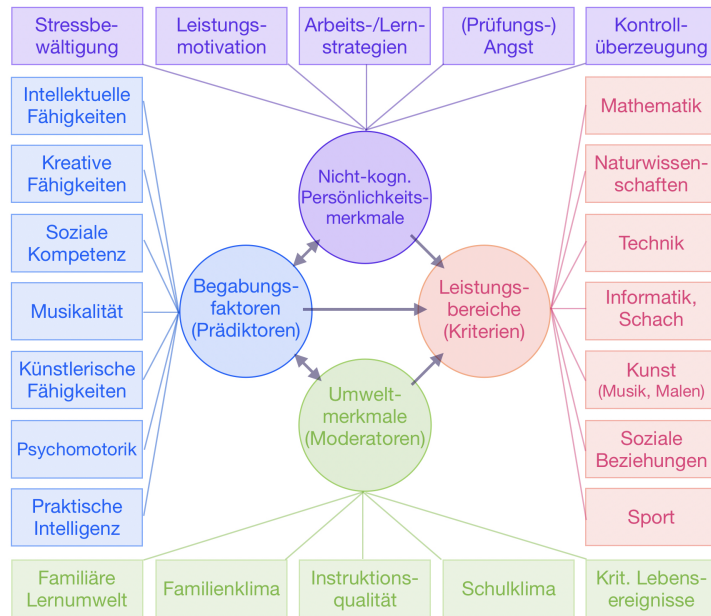


Abb. 4: Münchner Begabungsmodell nach HELLER

Im Folgenden ist es eine Frage des **Umfeldes, der Moderatoren**, ob diese Begabungen auf einen fruchtbaren Boden fallen und gefördert, bzw. herausgefordert werden. Besonders Gewicht erhalten hier üblicherweise der schulische Kontext, das familiäre Umfeld und kritische, einschneidende Lebensereignisse. Unter einem solcherlei geeigneten Einfluss gelingt es einem Menschen mit entsprechenden intrapersonalen **nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen**, diese Begabung auch in **Leistung** umzusetzen.

## 2.2 Soziales Kapital

Der Begriff des *sozialen Kapitals* ist hier in der Auslegung PUTNAMs oder LABONTES zu verstehen, also als Konglomerat von immateriellen Werten, welche für die Gesamtheit der Gesellschaft, ihr Funktionieren und ihre Qualität, ihre gemeinschaftlichen Bedürfnisse und Probleme relevant sind. Es ist den Beziehungen der Menschen inhärent und sorgt für eine gemeinsame Vertrauens- und Wertebasis, mit dem Ziel, durch gezielte Koordination und Kooperation ein größeres Gemeinwohl zu erschaffen [RJ2002].

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in der Gemeinschaft zusammenfinden und gemeinsam an Problemen forschend tätig werden, die für sie als Individuen gegebenenfalls

unlösbar erscheinen. Die unterschiedlichen Standpunkte sorgen für eine Bereicherung und die Lehrkräfte erleben als Begleiter, wie sich kreativ neue Ansätze entwickeln können.

### **2.2.1 Lern- und Bildungskapital – Wirksamkeit nach ZIEGLER und STÖGER**

Die Leitfrage dieser Arbeit – wie sich besonders geförderte Schülerinnen und Schüler in einer *neuen* Gemeinschaft miteinander und aneinander entwickeln – erfordert neben dem personorientierten Blick auch ein gezieltes Betrachten der Rahmenbedingungen, die gestellt werden. Mit dem ressourcenorientierten Ansatz verfolgen ZIEGLER und STÖGER nicht nur die Frage, inwieweit *innere* Voraussetzungen (endogene Ressourcen) dafür sorgen, dass Leistungsexzellenz erreicht wird, sondern setzen dies explizit ins Verhältnis mit den zur Verfügung gestellten (exogenen Ressourcen) [ZS2013]. Sie machen deutlich, dass eine Orientierung lediglich an den Eigenschaften einer Person zu kurz greift und es vielmehr auf das Zusammenwirken von Angebot und Nachfrage ankommt: ein systemischer Blick auf die Wirksamkeit einer Fördermaßnahme also:

Das Lernkapital ist das Potential, dass die Schülerinnen und Schüler mitbringen. Aufgegliedert wird es in

- Organismisches Lernkapital: Wie ist die körperliche, wie die geistige Voraussetzung?
- Telisches Lernkapital: Welche Ziele werden als Bedürfnis formuliert?
- Aktionales Lernkapital: Was für Handlungen und Strategien werden genutzt?
- Episodisches Lernkapital: Auf welche Erfahrungen kann zurückgegriffen werden?
- Attentatives Lernkapital: Wie dauerhaft und wie stark ist die Konzentration?

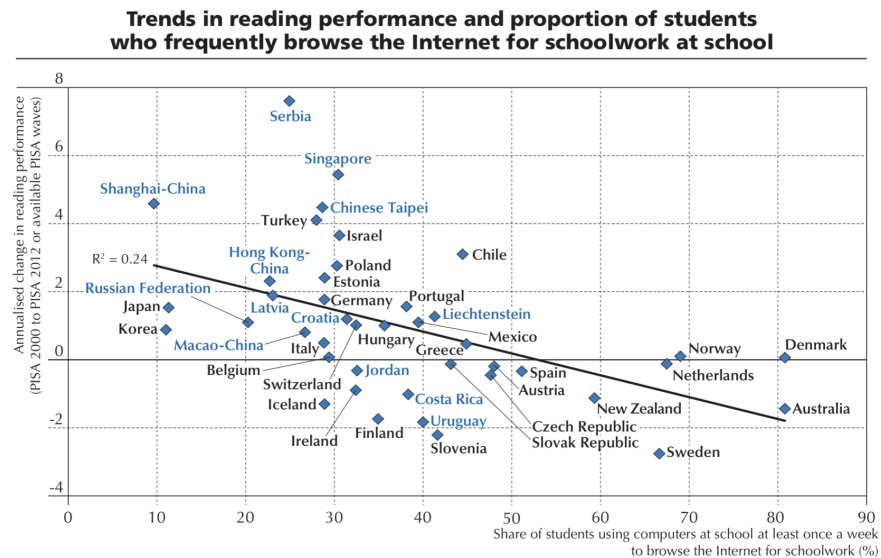
Als Bildungskapital steht dieser Person nun ein Rahmen zur Verfügung, indem sich die persönliche Entfaltung vollziehen kann. Dies sind hier

- Ökonomisches Bildungskapital: Was sind die finanziellen Möglichkeiten?
- Kulturelles Bildungskapital: Welche Erwartungen stehen im Raum? Von wem?
- Soziales Bildungskapital: Wie sieht die Unterstützung des Umfelds aus?
- Infrastrukturelles Bildungskapital: Was steht zum Lernen zur Verfügung?
- Didaktisches Bildungskapital: Wie gut ist das Umfeld beim Fördern?

Die feine Abstimmung und das reibungslose Ineinandergreifen dieser Komponenten – exogen wie endogen – ist die Notwendigkeit einer Begabungsförderung, in der ein reichhaltiges Bildungskapital zur Verfügung gestellt und das Lernkapital angereichert werden müssen [ZS2013].

### 2.2.2 Tragweite des Kapitalkonzepts

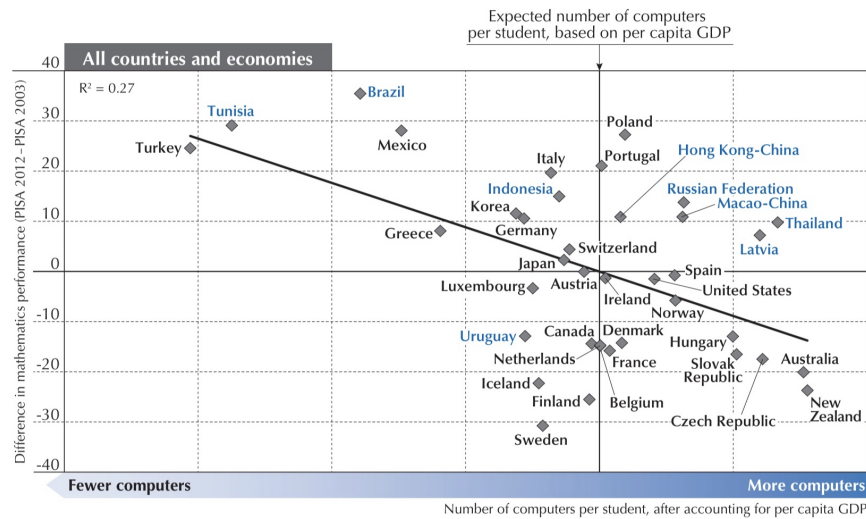
Es wurde erst in der jüngsten Vergangenheit sehr deutlich, dass ein reiner Fokus auf die infrastrukturelle – und damit verknüpft auch auf die ökonomische – Komponente ohne Betrachtung des didaktischen Bildungskapitals wie auch mehrerer Faktoren des Lernkapitals unerwünschte Folgen haben kann: Im Zuge der Digitalisierung wurden nach 2013 viele Milliarden an Steuergeldern weltumspannend für eine neue Lerninfrastruktur (WLAN, Tablets, Programmlizenzen, Computer, o. ä.) ausgegeben, ohne ein enges Verzahnen von Curriculum, Bedürfnissen der Kinder und didaktischen Möglichkeiten zu garantieren. Die Folge ist ein signifikant negativer Trend im Vergleich zu den Ergebnissen von 2013: Je mehr Geld in digitale Infrastruktur geflossen ist, umso schlechter schnitten die Länder im PISA-Vergleich 2015 verglichen zur Erhebung 2013 ab [OECD15].



**Abb. 5:** Die Lesekompetenz aufgetragen über der Häufigkeit der Internetnutzung bei der Erledigung der Hausaufgaben zeigt einen signifikant negativen Trend.

Es ist offensichtlich, und wird am Beispiel der voranschreitenden Digitalisierung der Schulen in Deutschland nur sichtbar, dass ein flexibles und stetiges Anpassen der Umweltkomponente des Aktiotops mit einem Arbeiten an der Persönlichkeitskomponente einhergehen muss: Bei der Arbeit mit einem interaktiven Lehrbuch (infrastrukturell, didaktisch, ökonomisch) darf die Lehrkraft nicht vernachlässigen, dass der Konzentrationsfluss eines Jugendlichen (organismisch, aktional, episodisch und attentativ) durch die vielen Möglichkeiten abgelenkt wird. Dies muss von vornherein antizipiert werden, es muss also eine Abstimmung auf neue Gegebenheiten erfolgen.

### Trends in mathematics performance and number of computers in schools



**Abb. 6:** Die Fertigkeiten im Fach Mathematik aufgetragen über der Anzahl der Computer, die zur Verfügung standen, zeigt einen signifikant negativen Trend.

Analog verhält es sich mit dem sozialen Kapital: Das Erleben und Wahrnehmen von Gemeinschaft verändert sich mit der Zeit. Dies zeigt ein Blick in einen U-Bahn-Wagon oder den Bus: Die Fahrgäste isolieren sich im Regelfall vollständig von ihrer Umwelt. Auch hier sorgt die voraneilende Technisierung für eine Verschiebung der Grenzen, nicht zuletzt auch durch den Schritt in virtuelle Welten. Insofern lässt sich konstatieren, dass der Kernaspekt des Förderinstrumentes der erlebte Austausch der Kinder und Jugendlichen untereinander sein soll, angeregt und angereichert durch ein breitgefächertes Bildungskapital.

### 3 Der Aufbau des Förderinstruments

Die Grundidee des Förderinstruments lässt sich als Begegnungsmoment beschreiben: Die ausgewählten Schülerinnen und Schüler sollen die Gelegenheit haben, sich in einem geschützten Rahmen zu erleben, auszutauschen und voneinander zu profitieren.

#### 3.1 Planung

Die Moser Schule – wie auch alle anderen Schulen, an denen ich unterrichtete – verfügte im Sommer 2020 über eine Begabungs- oder Begabtenförderung, welche eine Leistungs-differenzierung im Unterricht und bedarfsgerechte Akzeleration anwandte. Das wollte ich bereichern und ausgehend davon sprach ich mit der Schulleitung und der Geschäftsführung, ob die Entwicklung eines Pilotprojekts in diese Richtung denkbar wäre. Ich stieß auf eine sehr große Bereitschaft. Durch Konsultation einschlägiger Literatur und eine fixe Idee im Hinterkopf, verschiedene Jahrgänge in dieser Förderung zu vereinen, ergab sich durch stetes Feinschleifen ein Konzept, welches ich im August 2021 meinen Kolleginnen und Kollegen vorstellte.

| <b>Do, 05.08.2021</b> |             | <b>konstituierende Sitzung der AG Begabung:</b>   |
|-----------------------|-------------|---|
|                       | 08:30-09:00 | Vorstellung der Handreichung (Informationsmaterial und Literaturverweise) sowie Gelegenheit, wichtige Punkte anzusprechen |
|                       | 09:00-09:30 | Auswahl der SuS, Curriculum, Zertifikat (Vorschlag beiliegend)  |
|                       | 09:30-10:15 | konkrete (inhaltliche) Vorschläge für die ersten Wochen   |
|                       | 10:15-10:30 | kurze <i>Revue</i> , Vorbereitung der Präsentation  |
| <b>Fr, 06.08.2021</b> | 12:45-13:00 | <b>Präsentation:</b> aktueller Stand der AG, Beantwortung von Fragen aus dem Kollegium                                    |
| <b>Mo, 06.09.2021</b> | 15:15-16:15 | <b>Präsentation:</b> aktueller Stand der AG   |

Es meldeten sich neun Lehrkräfte, die das Projekt mitgestalten wollten und nach zwei Wochen direkter Vorbereitung starteten wir. Ein ganzes Schuljahr hindurch lief diese „Förderung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen“ und so konnte nach Ende des Schuljahres 2022 der Pilotstatus aufgehoben werden und das Förderinstrument wurde integraler Bestandteil des Schulprofils. Dies war das Ergebnis einer Eva-

lationskonferenz, welche sich nun jährlich wiederholen wird. So ist gewährleistet, dass das Instrument zeitgemäß und an die Bedürfnisse von Geförderten und Begleitenden angepasst bleibt.

### 3.2 Auswahl der Schülerinnen und Schüler

Es führen drei Wege in die Förderung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen:

1. Lehrerinnen und Lehrer berichten aus ihrem Unterricht von besonders engagierten, interessierten und leistungsstarken, aber auch unterforderten und gelangweilten, mitunter störenden Schülerinnen und Schülern, welche im Nachgang angesprochen werden, ob sie es sich vorstellen könnten, an dem Förderbaustein teilzunehmen.
2. Interessierte Schülerinnen und Schüler fragen gezielt nach, was das für eine Förderung sei und ob es möglich wäre, sich das einmal anzuschauen.
3. Eltern berichten über – vielleicht den Lehrerinnen und Lehrern verborgenes – Talent, eine unbändige Begeisterung oder eine tiefe Verbundenheit zu etwas und bringen so den Namen des Kindes ins Spiel.

Ausgehend von wissenschaftlichen Erkenntnissen beispielsweise der psychologischen Forschung im Bereich der Hochbegabtenförderung im Grundschulalter [LE2009], sollte das Prozedere der Auswahl bzw. des Vorschlagens der Schülerinnen und Schüler für alle transparent und unkompliziert sein. Wichtig ist es genauso, eine *Förderkultur* an der Schule (sowohl unter den Kolleginnen und Kollegen als auch den Schülerinnen und Schülern) zu schaffen, die einerseits die Lust erweckt, sich über die obligatorischen Inhalte hinweg zu bilden, andererseits kein Misstrauen, keine Separation bzw. Missgunst hervorruft. So gelingt es, dass geförderte Schülerinnen und Schüler sich wohl fühlen und dann auch zur Leistungserbringung angespornt werden.

Einige Kriterien seien zuerst genannt, welche zu einer Enrichmentförderung führen könnten:

- offensichtliche Unterforderung (pos: stete Mitarbeit auf höchstem Niveau, Mitdenken, schnelle Reaktionen, mühelose Bewältigung der gestellten Aufgaben; neg: störendes Verhalten in den Üb- und Wiederholungsphasen, Flüchtigkeitsfehler, Konzentrationschwierigkeiten bei Gruppenarbeitsphasen)
- sehr gute bis hervorragende Leistungen in Überprüfungen
- diagnostizierte Begabung, welche auch Kolleginnen und Kollegen auffällt
- Wissensdurst und Neugier, Kreativität und *Tiefgang* in Gesprächen

– ...

Wie auch einige Auffälligkeiten aufgeführt sein sollen, welche durch eine Förderung abgeschwächt oder sogar behoben werden könnten:

- klare Verweigerung der Mitarbeit auf der einen, schnelle Auffassungsgabe und isoliertes Verständnis auf der anderen Seite
- katastrophale Ergebnisse in Leistungsüberprüfungen, im gelenkten Unterrichtsgespräch profunde und detaillierte Kenntnisse

– ...

### **3.3 Ablauf und Themenwahl**

Grundsätzlich gehen die Themen sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden aus. Diese Mischung macht es zu einem gelungenen Bouquet interessanter Fragestellungen und Diskussionsthemen. Bereits behandelt werden konnten:

- Sprache
- Zukunft
- Was ist das Universum?
- Taiwan und China – Chips und Demokratie
- debating
- ICH und GEMEINSCHAFT? Was ein einzelner Mensch bewirken kann...

Der Ablauf und die Struktur der zwei Stunden ist sehr variabel: Nicht nur ist die Stundeneinteilung frei und flexibel anpassbar, auch die gestaltenden Kolleginnen und Kollegen können changieren: Ist einem Thema mit hohem zeitlichen Investment zu begegnen, so kann beispielsweise ein Doppelblock als Einstieg dienen. Sollen unterschiedliche Standpunkte eingenommen werden, so könnten eher mehrere Einzelstunden hilfreich sein. Den fachlichen Ansprüchen kann dadurch Genüge getan werden, dass entsprechende Fachlehrerinnen oder -lehrer zusammen die Einheit gestalten.

Der Aufbau der einzelnen Einheiten richtet sich größtenteils nach den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler: Häufig sind es Austauschsituationen in Kleingruppen oder Gruppendiskussionen, Debatten oder Präsentationen.

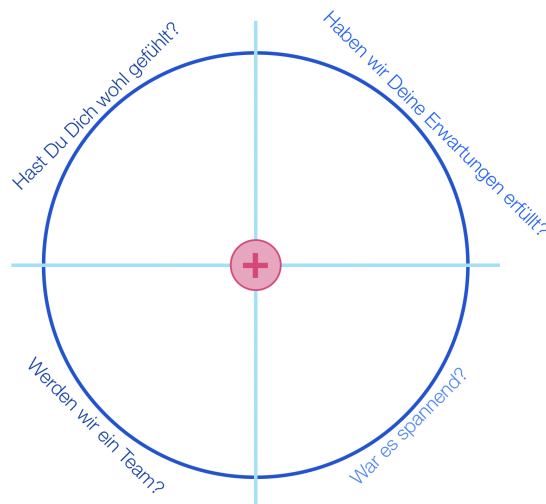
## 4 Empirische Untersuchung

Für die Untersuchung der Frage, wie sich besonders begabte Kinder unterschiedlicher Altersstufen gemeinsam interdisziplinär fördern lassen und welche Stärkung sie durch diese Gemeinschaft erleben, wurden drei Bausteine gewählt:

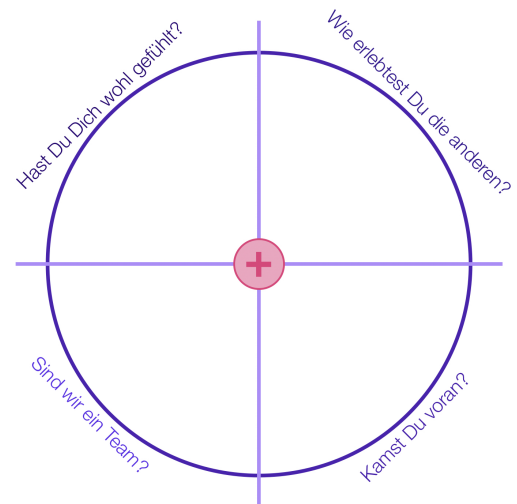
1. Kurzfeedback durch Bullseye-Diagramme: in regelmäßigen Abständen wurden kurze Feedbacks der geförderten Schülerinnen und Schüler eingeholt.
2. Einzelinterviews: Nach Ablauf eines Jahres wurden mit den Schülerinnen und Schülern der Förderung einzeln Interviews abgehalten. Diese dauerten in der Regel zwischen 20 und 30 Minuten.
3. Kollegiale Evaluation: Diese Konferenz steht am Ende des Schuljahres an, wenn die beteiligten Kolleginnen und Kollegen Erfahrungen austauschen und über wichtige Anpassungsmaßnahmen diskutieren.

### 4.1 Kurzfeedbacks

Um schnelle Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler über die Atmosphäre zu erhalten und auch um eine inhaltliche Partizipation zu gewährleisten, wurden in regelmäßigen Abständen am Ende einer Fördereinheit *Bullseye-Diagramme* verteilt, mit denen ein kurzes visuelles Feedback gegeben werden konnte. Beispiele für solche Diagramme lassen sich in Abb. 7 und 8 finden. Diese bilden Feedbacks eher aus dem Anfangszeitraum ab, später war die Aufteilung der vier Quadranten häufig paritätisch für inhaltliche und gruppendynamische Dimensionen.



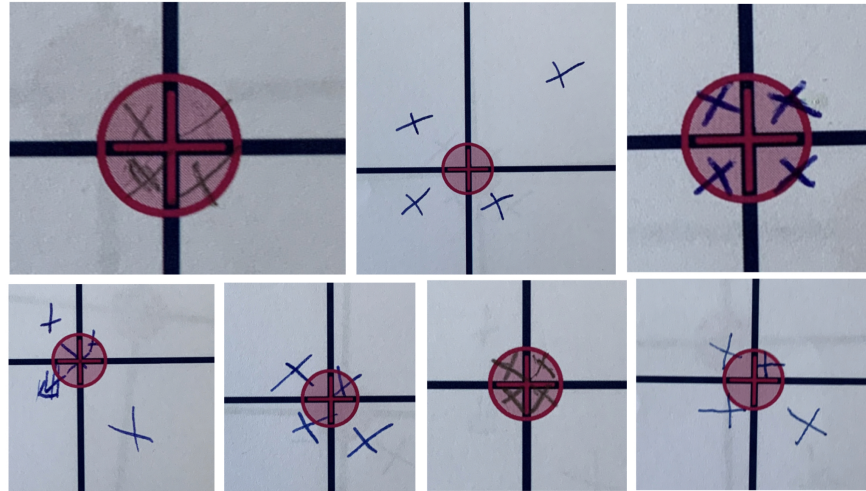
**Abb. 7:** Ein Kreuz eher nahe beim + symbolisiert eine positive Antwort.



**Abb. 8:** Ist das Kreuz eher randnah, zeugt es eher von Verneinung.

Die Rückmeldung war anonym, bisweilen schrieben aber einige Schülerinnen und Schüler

ihre Namen darauf. Der Vorteil dieser Abfragen liegt auf der Hand: Ohne langfristige Auswertung lassen sich die Ergebnisse durchstechen, sodass in einer kollegialen Besprechung oder während einer nächsten Sitzung darauf eingegangen werden kann. Immer wieder haben die Schülerinnen und Schüler rückgekoppelt, dass diese Art der Kommunikation für sie wertvoll ist.



**Abb. 9:** Die Ergebnisse sahen zwar häufig ähnlich aus, in den abweichenden Fällen konnte aber bisher jedes Mal entsprechend reagiert werden.

## 4.2 Einzelinterviews

### 4.2.1 Aufbau und Ablauf des Interviews

Bei dieser mündlichen Befragung der Schülerinnen und Schüler handelt es sich um ein *strukturiertes Interview*, welches mit der letzten Frage zu einem *offenen* wird, da mit jedem Schüler und jeder Schülerin ein Austausch über die Stärken stattfand, sodass das Interview als Gespräch ausklang. Dies erschien plausibel, da hierdurch die fehlende Flexibilität als Nachteil eines stark strukturierten Interviews relativiert und gleichzeitig die effiziente Auswertung gewährleistet werden konnte [AE2016].

Die Fragen wurden in fast allen Fällen ausschließlich mündlich gestellt, nur in zwei Fällen wünschten sich eine Schülerin und ein Schüler die Fragen schriftlich, um sich besser darauf konzentrieren zu können. Die Antworten wurden zeitgleich notiert. Eine paritätische Gewichtung von geschlossenen und offenen Fragen ließ es einerseits zu, individuell Stellung zu beziehen, andererseits auch eine klare Einteilung in Kategorien vorzunehmen.

Die Voraussetzungen für die Durchführung der Einzelbefragung waren gegeben, da die Bereitschaft vonseiten der Schülerinnen und Schüler sehr groß war, diesen neuen Schulbaustein mitzugestalten. So konnte auch von ehrlichen Antworten ausgegangen werden. Zudem waren die befragten Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum vertraut mit dem Ablauf der Förderung sowie den gestaltenden Lehrkräften, insbesondere mit der interviewenden Person; eine gemeinsame kommunikative Basis kann als gesetzt

angenommen werden. Auch konnte auf suggestive Fragen oder Nachfragen verzichtet werden.

Im August, etwa einen Monat vor dem Durchführungsbeginn der Interviews, wurden die geförderten Schülerinnen und Schüler über diese Rückkopplung informiert und die Bereitschaft für die Teilnahme erfragt: Es waren ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler bereit. Eröffnet wurden die Interviews alle mit der folgenden Begrüßung:

„Liebe/r XY,

zuerst einmal möchte ich dir danken, dass du an diesem Interview teilnimmst. Es hilft entscheidend dabei, dieses neue Förderinstrument so zu gestalten, dass es bestmöglich auf euch Schülerinnen und Schüler an dieser Schule abgestimmt ist. Du wirst merken, dass einige Fragen eine kurze Ja- oder Nein-Antwort erfordern, bei anderen Fragen kannst du frei sprechen. Ich schreibe deine Antworten mit und später fließen diese anonym in die Datenerhebung ein. Hast du noch Fragen?“

Anmerkung: Die wörtlichen Zitate von Schülerinnen und Schülern sind im folgenden Verlauf *kursiv* hervorgehoben.

#### **4.2.2 Fragen und Antworten der Interviews**

##### **1. „Siehst du die Förderung als eine Bereicherung für die Moser Schule?“**

Alle Schülerinnen und Schüler sehen die Förderung als eine Bereicherung für die Moser Schule Berlin an. Besonders hervorgehoben wurde das Spektrum der möglichen Fragestellungen und die Chance, die zu diskutierenden Themen auch mitzubestimmen.

##### **2. „Was ist deiner Ansicht nach das Gewinnbringende daran?“**

Neun Schülerinnen und Schüler erlebten die Themen und sieben den Austausch mit den anderen Geförderten als einen Gewinn. Eine Person benannte die hohe Flexibilität als große Stärke, da dadurch selbstbestimmt und verantwortungsbewusst abgewogen werden könne, wann der Unterrichtsausfall zu kritisch wird.

##### **3. „Erlebst du die Interessen der anderen SuS in der Förderung als bereichernd, interessant?“**

Hier gaben acht Personen an, dass sie die Vielseitigkeit und auch das große Wissen der anderen schätzten. Vier Personen gaben hier an, dass es interessant, der Altersabstand besonders zwischen 6. und 10. Klassenstufe aber zu groß sei.

##### **4. „Was denkst du, wie dich die SuS der anderen Klassenstufen im Rahmen der Förderung sehen?“**

Als die wichtigsten Einschätzungen wurden hier Interesse am anderen Menschen, Neugierde und das Wissen genannt, welches sich besonders die älteren Schülerinnen und Schüler bereits erarbeitet haben.

**5. „Empfindest du das Klassenstufenübergreifende der Förderung als Bereicherung?“** Es gab niemanden in der Umfrage, der ein übergreifendes Arbeiten zwischen unterschiedlichen Klassenstufen abgelehnt hat. Alle sahen es als eine der großen Stärken des Konzeptes an, da die *Wertschätzung durch eine Gruppe* deutlich spürbar sei.

**6. „Schätzt du dich selbst als selbstsicher ein?“**

Es schätzten sich sieben Personen als selbstsicher ein, fünf verneinten die Frage eher.

**7. „Verunsichern dich manchmal die Reaktionen / Kommentare der anderen SuS in der Förderung?“**

Allerdings gab niemand an, dass die Kommentare, Reaktionen oder Beiträge der anderen Geförderten zur eigenen Verunsicherung beitrugen.

**8. „Was empfindest / denkst / sagst du bei den Beiträgen der anderen SuS in der Förderung?“**

Tatsächlich wurde bei den meisten Neugierde geweckt, Zustimmung hervorgerufen oder sie gaben an, für etwas angeregt worden zu sein. Auch waren viele dankbar dafür, mit jemandem mit einem anderen Standpunkt zu diskutieren. Besonders die jungen Schülerinnen und Schüler gaben an, die älteren für ihr *Wissen zu bewundern*.

**9. „Was erwartest du im kommenden Schuljahr im Rahmen der Förderung?“**

Die Erwartungen und Hoffnungen waren sehr breit gestreut: nahezu alle (elf) erhofften sich weiterhin ein fächer- und klassenstufenübergreifendes Arbeiten. Praktische Auseinandersetzungen mit relevanten Themen wurden von der Hälfte der Schülerinnen und Schüler gewünscht, genauso wie eine Abwechslung vom Schulalltag. Zwei gaben zudem an, dass sie sich besonders intellektuelle Herausforderungen und Debatten wünschen würden.

**10. „Weswegen bist du in die Förderung aufgenommen worden, was denkst du?“**

Die meisten (9) gaben an, dass sie vermuten würden, es läge daran, dass sie sich häufiger im Unterricht langweilen würden. Die restlichen hatten darüber keine Vermutung angestellt.

**11. „Zähle bitte deine Stärken auf!“** Mithilfe von *menti.com* und dem Mentimeter© wurde für das Stärkenbild eine entsprechende Wortwolke gebildet, welche in Abb. 10 nachzuvollziehen ist. Deutlich wird, dass die einende Eigenschaft die Neugier ist!



Fr, 01.07.2022

15:30-16:15

**Rückblick und Status Quo der Förderung:** 5min

**inv. KuK kommen zu Wort** CK, Mat, Ric, Jac, TG, Tos, Plü: 10min

**Stellungnahme zur Organisation der Förderung:** 5min

**Feedback zur Förderung teilnehmender SuS** (Bos liest vor): 2min

**Aufnahmekriterien für SuS wiederholt überprüfen:** 5min

**betroffene KuK berichten und beziehen Stellung:** 10min

**Abrundung und Fazit, zukünftiges Vorgehen:** 3min

Die nächste Evaluationskonferenz findet zusammen mit der letzten Dienstberatung des Schuljahres statt und wird maßgeblich die Ergebnisse der Einzelinterviews in Hinsicht auf die Gruppengröße und die Altersspanne bewegen. Geplant ist eine flexible Teilung der Gruppe um den Jahrgang 8 herum.

#### 4.4 Interpretation der Ergebnisse

Die besonders relevanten Interviewfragen zum Beantworten der Leitfrage sind [blau hervorgehoben \(3, 4, 7, 8\)](#). Aufgrund der Struktur der Interviews – einerseits strukturiert, am Ende aber zunehmend offen – findet die Auswertung selbiger inhaltsanalytisch statt und soll auf die folgenden Aspekte ausgerichtet sein, bevor die Leitfrage diskutiert wird:

- Zufriedenheit
- Wissensentwicklung
- Begegnungsmoment

##### 4.4.1 Zufriedenheit der Gruppe

In den Kurzfeedbacks wurde jedes Mal abgefragt, wie wohl sich die geförderten Schülerinnen und Schüler in der Gruppe und ob sie sich wahrgenommen und wertgeschätzt fühlten. Das Gefühl, sich als Mitglied der Gemeinschaft zu sehen, trägt viel zu der allgemeinen Zufriedenheit bei. In den Interviews wurde auch danach gefragt, was zukünftige Erwartungen wären: Nahezu alle erhofften sich einen Austausch mit anderen Schülerinnen und Schülern. Erst nachfolgend wurden interdisziplinäres Arbeiten u. a. genannt.

##### 4.4.2 Wissensentwicklung

Explizit wurde zum Erkenntnisgewinn keine Frage gestellt, allerdings lässt sich die 8. Frage dahingehend analysieren, was die Schülerinnen und Schüler voneinander mitgenommen haben. Fast alle gaben an, sich durch unterschiedliche Positionen oder Meinungen auf neues Terrain eingelassen zu haben und zeigten ihre Neugier an ungewohnten Gedankengängen. Die Vielfalt der Beiträge, welche aus Interesse und Begeisterung heraus entstanden ist, lässt qualitativ einen Wissenszuwachs erkennen.

Ein weiterer Aspekt ist die Transformation der Fähigkeiten, u. a. des Wissens in eine Leistung. Hierbei wirken die nicht-kognitiven Merkmale einer Schülerpersönlichkeit wie auch die Moderatoren mit. Die Momente des Austauschs in der Gruppe sind hierfür extrem förderlich.

#### 4.4.3 Begegnungsmoment mit den Anderen

Das Kernanliegen des Förderinstruments ist die Gemeinschaft, die sich hier aus verschiedenen Schülerinnen und Schülern verschiedener Klassenstufen bildet. Es wurde in den Einzelinterviews (3. Frage) sehr deutlich, dass besonders die jüngeren Schülerinnen und Schüler großes Interesse an den Aussagen, Beiträgen und Ideen der älteren Schülerinnen und Schüler hatten. Sie drückten dies mitunter als *Bewunderung* aus. Ein Junge äußerte sich im Nachgang an die ersten Treffen wiederholt so: „Ich weiß jetzt, dass ich nicht der einzige bin, der großenwahnsinnig ist!“ Er schien durch die Auseinandersetzung mit den älteren Schülerinnen und Schülern zunehmend Selbstvertrauen aufzubauen.

Ein deutlich differenzierteres und ambivalenteres Bild zeigte sich bei den größeren Schülerinnen und Schülern, von denen vier angaben, die Interessen der anderen seien *zwar interessant, der Altersabstand sei aber zu groß, um wirklich miteinander darüber zu diskutieren*. Schön ist die reife Überlegung dazu, welche eine Reflexion des unterschiedlichen Alters zeigt. Es ist selbstverständlich, dass sich beispielsweise eine Zehntklässlerin mit einem Sechstklässler nicht immer ebenbürtig zu einem Sachverhalt austauschen kann. Was aber in dieser Förderung gelungen ist, das zeigen die Umfragen deutlich (4. Frage), ist die interessierte und offene Begegnung, der Glaube an ein gegenseitiges Profitieren, also ein Investment in das soziale Kapital.

#### 4.4.4 Betrachtung der Leitfrage

Inwieweit lassen sich also besonders begabte Kinder unterschiedlicher Altersstufen gemeinsam interdisziplinär fördern und welche Stärkung erleben sie durch diese Gemeinschaft?

Die Grundidee war es, Kinder und Jugendliche mit besonderen Begabungen, die sich völlig unterschiedlich äußern können, zueinander zu bringen, ihnen ins Gespräch zu verhelfen und sich gegenseitig mit Neugier, Selbstsicherheit und Glücksgefühlen anzustecken. Im Großen und Ganzen lassen die qualitativen Erkenntnisse den Schluss zu, dass dieses Experiment bis auf in einem Punkt die erwarteten Ergebnisse erbracht hat: Nur die älteren Schülerinnen und Schüler waren in Bezug auf die fachlichen Diskussionen nicht immer glücklich mit den deutlich jüngeren Mitdiskutanten, denen zwangsläufig noch fachliche Lücken einen Strich durch die Argumentationslinie zogen. Bei diesen Schülerinnen und Schülern lag definitiv ein stärkerer Fokus auf der unterstützenden und motivierenden Komponente, dadurch, dass sie von den jüngeren als Vorbild angesehen wurden. Die Leitfrage lässt sich am einfachsten in Teilaspekten beantworten:

1. Die klassenübergreifende Förderung kann interdisziplinär besonders dann zuverlässig gelingen, wenn die älteren Schülerinnen und Schüler keinen Wissensvorteil durch bereits behandelten Schulstoff haben. Dementsprechend sollte der inhaltliche Fokus fern vom Rahmenlehrplan liegen. Es geht in dieser Förderung nicht darum, in einzelnen Aspekten Leistungsexzellenz zu erzeugen, sondern die co-kognitiven Merkmale wie Optimismus (Grundzufriedenheit), Mut (Selbstvertrauen), Hingabe (Interesse, Neugier), Empathie (soziale Interaktion), mentale Energie (sprühende Kreativität und Belastbarkeit) sowie eine Idee für die Zukunft im Sinne eines Gemeinwohls wirken und sich ausbilden zu lassen.
2. Die Stärkung der geförderten Schülerinnen und Schüler schließt sich direkt an: Durch diese co-kognitiven Komponenten ist es ein umweltorientierter und damit holistischer Förderansatz. Es reift die Persönlichkeit des Kindes bzw. des Jugendlichen in der Gemeinschaft heran; gegenseitig unterstützen sie sich so, ihre Persönlichkeit auszubilden.
3. Gelingt die Umsetzung der beiden voran genannten Aspekte gut, so ist auch das unterschiedliche Alter kein Hindernis mehr! Die Talente, Begabungen und multiplen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen sind so vielfältig, dass sich jede und jeder von ihnen bei irgendeinem Aspekt einer Diskussion einbringen, eine Hilfestellung zu einem Gedankenkonstrukt leisten oder bei einer praktischen Umsetzung tatkräftig unterstützen kann. Um diese kritischste, weil ins Auge springende Hürde der Altersdifferenz zu nehmen, muss Wohlwollen, Vertrauen und gegenseitiges echtes Interesse vorhanden sein.

## **5 Reflexion**

### **5.1 Aufbau des Förderinstruments**

Die Kriterien für die Entwicklung des Instruments ergaben sich aus der o. g. Problemstellung:

- (i) Die Gestaltung der Förderung ging sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch den gestaltenden Lehrkräften aus: ein ständiges Anbieten und Erwarten, Geben und Nehmen. Dadurch fühlten sich ausnahmslos alle wahr- und auch ernst genommen.
- (ii) Durch den klassenübergreifenden Rahmen lernten sich Schülerinnen und Schüler kennen, die vorher nichts miteinander zu tun hatten. Untereinander nahmen sich die Kinder und Jugendlichen als interessant, motiviert und leistungsstark wahr, sodass sie sofort – wie in Resonanz – aufeinander eingingen. Die Gruppendynamik ist bemerkenswert, was von allen beteiligten Kolleginnen und Kollegen hervorgehoben wird.
- (iii) In ihren eigenen Klassen werden die geförderten Schülerinnen und Schüler nicht nennenswert auf das regelmäßige Verlassen des Regelunterrichts angesprochen. Dieses anfängliche Novum wurde sehr schnell zur Regel und auch die Klassen konnten sich gut auf diese Situation einstellen.

Für die Organisation des, zunächst einjährigen, Pilotprojekts zeichnete der Autor dieser Arbeit als Projektleiter, in steter Absprache mit der Schulleitung, verantwortlich. Somit war von der Planung bis zur konkreten Umsetzung ein roter Faden vorhanden und Dispositionen von Lehrkräften für die Fördereinheiten konnten unproblematisch koordiniert werden. Mit dem Kollegium wurde ein Modus der Rückmeldung eingeführt, sodass jede Kollegin und jeder Kollege wusste, wann welche Schülerinnen und Schüler sich wo befanden.

### **5.2 Auswahl der Schülerinnen und Schüler**

Das bisherige Prozedere war und ist erfolgreich: Die einzige undiskutierbare Voraussetzung für eine Aufnahme ist die selbstständige und gewissenhafte Aufarbeitung des verpassten Inhalts. Einige angesprochene Schülerinnen und Schüler lehnten das Angebot ab, da sie befürchteten, diesem Aspekt nicht nachkommen zu können. Bis jetzt gehen die Schülerinnen und Schüler mit der Verantwortung über ihren eigenen Lernprozess und -fortschritt ausgesprochen verantwortungsbewusst um.

### **5.3 Empirische Untersuchung**

Die Schülerinnen und Schüler möchten diesen momentan noch sehr jungen Förderbaustein der Moser Schule mitgestalten und verbessern. Sie wollen ihre Eindrücke authentisch

schildern und ernst genommen werden. Die Feedbacks und Interviews wurden dementsprechend mit großer Gewissenhaftigkeit von ihnen angenommen.

Es zeigte sich, dass die Kombination aus flexiblen und kurzen Feedbackeinheiten durch Bullseye-Diagramme wirkungsvoll war, um schnell eine Rückmeldung über die aktuelle Situation und Stimmung in der Gruppe einzuholen. Was die Interviews betrifft, so war es die richtige Entscheidung, eine zunächst strukturierte und dann zunehmend offene Struktur zu wählen, sonst wäre eine effiziente Auswertung neben der vollen Lehrstelle sehr herausfordernd gewesen. Die Qualität der erhobenen Daten stellte zufrieden.

## 6 Ausblick

Die Motivation, dieses Konzept weiter umzusetzen und weiterzuentwickeln, hat sich durch die Ausarbeitung dieser Diplomarbeit vergrößert. Die entscheidende Baustelle, die Herausforderung der klassenübergreifenden Begegnung, soll in den kommenden Monaten analysiert und bearbeitet werden.

Hierbei tut sich eine neue Frage auf: Gerade die älteren Schülerinnen und Schüler werden im regulären Unterricht zunehmend auf Erkenntnisgewinn und Leistungsverbesserung fokussiert. Wie kann es hier gelingen, eine intrinsische Motivation für Austausch und Begegnung zu schaffen, die nicht von der Begeisterung, sich neue Sachverhalte zu erschließen, erstickt wird?

Um der o. g. Herausforderung entgegenzutreten, gibt es mehrere Möglichkeiten:

1. Die Schülerinnen und Schüler sowie das betreuende Kollegium waren sich in einem Punkt überraschend einig: Bereits bei der ersten Vorstellung des Konzepts wurde im Kollegium der Gedanke der klassenübergreifenden Förderung als Herausforderung angesehen, was sich in den Antworten einiger älterer Schülerinnen und Schüler spiegelte, die sich hier ebenso recht einig waren: Die komplette Bandbreite von Klassenstufe 6 bis 10 erscheint für sie zu groß. Als Konsequenz wird die Förderung ab dem kommenden Schuljahr 2023 / 2024 in zwei Gruppen stattfinden, unterteilt bei der Klassenstufe 8; der zeitliche Aufwand für die Förderung beträgt dann vier Stunden.
2. Alternativ wird die Förderung in ihrer Altersstruktur beibehalten, nur wird verstärkt versucht, den thematischen Fokus mehr zu übergreifenden Themen zu verschieben, sodass Vorwissen etwas relativiert wird.

Beide Ansätze bieten Chancen und Risiken. Der Vorteil des ersten wäre es, dass sich an etwas altershomogeneren Gruppen ein Gefühl für die Handhabbarkeit für Altersdifferenzen einstellt, sodass zunehmend mit den Schülerinnen und Schülern jongliert werden kann, was die Zusammensetzung der Gruppen angeht. Dieser Weg ist flexibel und verspricht relativ schnelle Ergebnisse, die wiederum diskutiert und evaluiert werden sollten.

Der Vorteil des zweiten Weges wäre es, dass die Organisation wie bisher verbleiben kann und die Weiterentwicklung sich auf thematische Aspekte verschiebt. Hier bleibt die Situation latent gespannt, da sich an der Herausforderung großer Altersunterschiede primär nichts verändert hat, lediglich der Wissenszuwachs wird (hoffentlich) abgeschwächt.

Für welchen Weg man sich entscheidet, liegt außerhalb dieser Arbeit und wird im Kollegium in Rücksprache mit Schulleitung und Geschäftsführung abzuwägen sein. In jedem Fall bleibt es ein flexibles Instrument.

Die Schule hat sich durch die *Förderung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen* in vielerlei Hinsicht entwickelt:

1. Es verlassen einzelne Schülerinnen und Schüler aus nahezu allen Klassen selbstständig zwei reguläre Unterrichtsstunden in der Woche und kümmern sich eigenverantwortlich um ein Aufarbeiten des Verpassten.
2. Eine bunte Gruppe von Schülerinnen und Schülern zwischen 11 und 16 Jahren trifft sich zwei Unterrichtsstunden pro Woche und diskutiert oder bewegt Themen, die von allen aus dem Kreis der Mitwirkenden mitbestimmt werden können.
3. Die Schülerinnen und Schüler, die ein Jahr an der Förderung teilgenommen haben, bekommen mit dem Jahreszeugnis ein Zertifikat ausgehändigt, was ihnen ihr Zusatzengagement bescheinigt (siehe Abb. 11).
4. Es treten mitunter mehrere Lehrerinnen und Lehrer als Spezialisten für bestimmte Sachverhalte zusammen auf und betrachten eine Frage aus unterschiedlichen Richtungen: Zum Beispiel redet man über SPRACHE einmal aus linguistischer und einmal aus mathematischer Sicht, z. T. mit dem gleichen Ergebnis.
5. Auf Zuruf tauschen sich Lehrerinnen und Lehrer in Pausen kurz aus und obwohl mehrere Kolleginnen und Kollegen immer wieder mit einer Gruppe zusammen etwas erarbeiten, bleibt ein roter Faden für die Schülerinnen und Schüler vorhanden.



**Abb. 11:** Zertifikat für die Teilnahme an der *Förderung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen* an der Moser Schule

## 7 Danksagung

Ich danke an dieser Stelle unserer Schulleiterin Frau Daniela Plümecke für die Bereitschaft, die Offenheit und das große Vertrauen, mich dieses Projekt beginnen, entwickeln und leiten zu lassen und mir in jeglicher Hinsicht eine Unterstützung gewesen zu sein.

Unserer Geschäftsführerin Frau Stephanie Leyser danke ich für die finanzielle Entlastung, Unterstützung und das Vertrauen, die ein solches Projekt erst möglich machen, sowie für die mahnenden Worte, auch die eigenen Kraftreserven im Blick zu behalten.

Meinen lieben Kolleginnen und Kollegen der Moser Schule Berlin danke ich für die vielen Beiträge, die fachlichen Ratschläge und Diskussionen, die ein solches Projekt erst interessant und kurzweilig gestalten.

Natürlich danke ich den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern für die interessanten Debatten, die Streitgespräche, die Entwürfe, Zeichnungen und Karikaturen sowie die zahllosen spannenden Gespräche!

Bei meinen Mit-Diplomantinnen und -Diplomanten bedanke ich mich für anregende Gespräche und bestätigende Worte in Momenten des Stockens und Überlegens.

Und schließlich gilt mein Dank ebenso umfangreich meinen Kindern und meiner Frau, die mir ermöglichten, meine berufliche Entfaltung voranzutreiben und die andererseits auch Inspirationsquelle für die eine oder andere Idee darstellten. . .

## Literaturverzeichnis

- [AE2016] AEPPLI, J., GASSER, L., GUTZWILLER, E. & TETTENBORN SCHÄRER, A. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten – Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*, Verlag Julius Klinkhardt, 177-191
- [DAT2021] BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (PBP) (2021). *Datenreport 2021 Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Destatis, WZB, BiB, Abs. 2.1.1 sowie 2.1.3.  
[www.bpb.de/shop/buecher/zeitbilder/328110/datenreport-2021/](http://www.bpb.de/shop/buecher/zeitbilder/328110/datenreport-2021/)  
Abruf 24.01.2023
- [CT2017] CROSS, T. (2017). *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children: Understanding and Guiding Their Development*. emphPrufrock Press.
- [GH2006] GARDNER, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. (Completely rev. and updated), BasicBooks.
- [HK2000] HELLER, K. (2000). *Begabungsdiagnostik in der Schule- und Erziehungsberatung*. Verlag Hans Huber. Bern.
- [HK2001] HELLER, K. (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Hogrefe.
- [HG2013] HÜTHER, G. (2013). *Jedes Kind ist hoch begabt: Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*. btb Verlag.
- [KA2022] KALAJI, G. & ALBORNO, N. (2022). The Influence of Gifted and Talented Programs on Students' Self-concept. *Athens Journal of Education* 2022, 10, 1-16.
- [KT2016] KINDERMANN, T. (2016). Peer Group Influences on Students' Academic Motivation. In WENTZEL, K. & RAMANI, G. (Hrsg.), *Handbook on Social Influences on Social-emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes in School Contexts*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- [JA2006] JÄGER, A., HOLLING, H., PRECKEL, F., SCHULZE, R., VOCK, M., SÜSS, H.-M. & BEAUDUCEL, A. (2006). Berliner Intelligenzstrukturtest für Jugendliche; *Begabungs- und Hochbegabungsdiagnostik: BIS-HB*. Göttingen, Hogrefe.
- [LE2009] LADSTÄTTER, E. (2009). Hochbegabte Kinder und akzeleratorische Maßnahmen in der Grundschule – eine explorative Befindlichkeitsstudie im Bundesland Vorarlberg. *Diplomarbeit*, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, 160ff.

- [MF1998] MÖNKS, F. & YPENBURG, I. (1998). *Unser Kind ist hochbegabt: ein Leitfaden für Eltern und Lehrer*. reinhardt.
- [OECD15] OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing
- [RA2022] RAMOS, A., LAVRIJSEN, J., LINNENBRINK-GARCIA, L., SOENENS, B., VANSTEENKISTE, M., SYPRÉ, S., BONCQUET, M. & VERSCHUEREN, K. (2022). Motivational Pathways Underlying Gifted Underachievement: Trajectory Classes, Longitudinal Outcomes, and Predicting Factors. *Gifted Child Quarterly*, 0(0).
- [RM2021] RASFELD, M. (2021). *FREI DAY – Die Welt verändern lernen! Für eine Schule im Aufbruch*. München, oekom verlag, 150-151.
- [RJ1978] RENZULLI, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- [RJ2002] RENZULLI, J. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-40, 57-58.
- [SC1924] SEASHORE, C. (1924). Recognition of the Individual. *Science – New Series*, 60(1554), 321-325.
- [MS2018] SPITZER, M. (2018). *Einsamkeit, die unerkannte Krankheit*. Droemer Taschenbuch.
- [SM2016] SULLIVAN, M. (2016). Investigating an Intervention Used to Address Underachievement in Gifted and Non-Gifted High School Students: A Mixed Methodological Study. *Old Dominion University*.
- [VAV2006] VISSER, B., ASHTON, M. & VERNON, P. (2006). Beyond *g*: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34(5), 487-502.
- [ZS2013] ZIEGLER, A. & STÖGER, H. (2013). Bildungs- und Lernkapital: Ein ressourcenorientierter Ansatz. *journal für begabtenförderung*, 2, 4-13.

# Plagiatserklärung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Diplomarbeit mit dem Titel:

## SOZIALES KAPITAL

Aufbau einer ganzheitlichen Förderung und Evaluation des gemeinsamen Austausches  
von besonders begabten Kindern verschiedenen Alters

die ich im Rahmen des Ausbildungsgangs zum *ECHA Diploma of Advanced Studies Specialist in Gifted Education* geschrieben habe, selbstständig verfasst worden ist, dass keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt worden sind und dass die Stellen der Arbeit, die anderen Werken – auch elektronischen Medien – dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht worden sind.

Alle Grafiken wurden, sofern sie nicht entsprechend gekennzeichnet sind, eigenständig, in Anlehnung an die zitierten Quellen gestaltet.

Berlin, 7. Februar 2023

Dmitrij Bostanjoglo

