



Brauchen wir förderbegabte Begabtenförderer/innen? - Was gute Lehrer/innen bewirken können



Prof. Dr. Ernst Hany
Universität Erfurt

Wie heißt der
Bundesminister?

Reine
Nervensache!



Was Studierende an guten Lehrern schätzen (Thompson et al., 2004)

- Gerechtigkeit
- Positive Einstellung, Optimismus
- Vorbereitung
- Persönliche Ansprache
- Humor
- Kreativität
- Fehler zugeben können
- Vergeben und vergessen können
- Respekt
- Hohe Erwartungen an die Schüler
- Mitgefühl
- Zugehörigkeit zur Klasse vermitteln

Ein guter Lehrer?



Inhalte des Vortrags

- Warum brauchen wir exzellente Lehrer/innen in der Begabtenförderung?
- Was ist es, das Lehrkräfte gut macht?
- Was brauchen Lehrkräfte, um gute Begabtenförderer/innen zu werden?

1. Warum brauchen wir exzellente Lehrer/innen in der Begabtenförderung?

- Weil (Hoch-)Begabtenförderung anspruchsvoll und vielgestaltig ist
- Weil sie noch nicht perfekt funktioniert
- Weil es standardisierte Anforderungen an solche Lehrpersonen gibt

Ansprüche an die Begabtenförderung

- Entfaltung von Leistungsvoraussetzungen (Entwicklung)
- Bereitstellung von Lern- und Leistungsmöglichkeiten (Vermittlung)
- Information, Anerkennung, Beratung
- Beseitigung von Lern- und Leistungsbarrieren (Förderung)
- Harmonisierung der Persönlichkeit

Entfaltung von Leistungsvoraussetzungen

- Selbstständigkeit
 - Selbststeuerung
 - Lernkompetenz
- Grundfertigkeiten und Denkstrategien
- Motivation und Willenskraft
- Interesse und Neugier

Bereitstellung von Lern- und Leistungsmöglichkeiten

- Angemessenes Schwierigkeitsniveau
 - Wissensvoraussetzungen
 - Arbeitsaufgaben (Problemlösen)
 - Komplexität
- Angemessenes Lerntempo
- Angemessene Lernbereiche
 - Interessenbezug
 - Wissenschaftsbezug
 - Anschlussmöglichkeiten

Information, Anerkennung, Beratung

- Leistungsbewertung
- Rückmeldung des Leistungsstandes
- Vergleichende Einschätzung
- Anerkennung besonderer Leistungen
- Beratung über Bildungswege
- Karriereorientierung

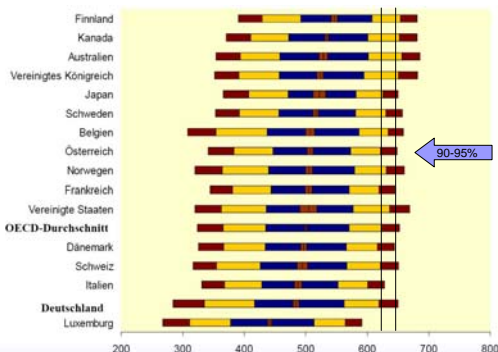
Beseitigung von Lern- und Leistungsbarrieren

- schichtspezifisch (Sprache, Werte, Bildungsinteresse, Ressourcen)
- geschlechtsspezifisch (Stereotype)
- entwicklungsspezifisch (Identität, Konfliktsuche, Motivationsmängel, Peergroup)
- gruppenspezifisch (Rolle, Beziehungen, Arbeitsverteilung)
- individuell

Harmonisierung der Persönlichkeit

- Probleme:
 - Einseitige kognitive Orientierung
 - Soziale Abgrenzung oder Anbiederung
 - Enge Interessenausbildung
 - Mangelnde Selbstakzeptanz

PISA: Abschneiden der Besten



Heller, Reimann & Senfter (2005) Kenntnisstand von 30- bis 40-jährigen Grundschullehrkräften in Bayern

- Informationen bekommen
 - während der Ausbildung an der Hochschule: 14% ↑
 - während der Referendariatszeit: 10% ↑
 - während der Fortbildung: 14% ↓
- Praktische Anleitungen bekommen: 9%
- Praktizierte Hochbegabtenförderung: 16%
- Selbsteingeschätzte Identifikationskompetenz: 36% ↓
- Selbsteingeschätzte Förderkompetenz: 13% ↓

Untersuchung der Deutschen Schüler Akademie (DSA)

- 16-tägiger Ferienkurs für erfolgreiche 16- bis 18-jährige
- Anspruchsvolle Themen, intensives Arbeiten, umfangreiches Freizeitprogramm
- Jedes Jahr mehrere hundert Teilnehmer/innen
- Retrospektive Befragung ca. 10 Jahre nach der Teilnahme

Ergebnisse

- Schüler/innen mit großem Leistungsvermögen und stabiler Entwicklung entdecken in der DSA neue Wissensgebiete oder erhalten ihre Bereiche bestätigt. Ihre weiteren Lern- und Studienaktivitäten werden deutlich beeinflusst.
- Schulisches Curriculum ist zu eng oft wenig attraktiv.

Ergebnisse

- Schüler/innen, deren Leistungspotential bisher nicht gefordert wurde, entdecken Herausforderungen, neue Horizonte und erstmalig ihre eigenen Grenzen.
- Schüler/innen werden in der Schule nicht ausreichend gefordert, so dass sie ihr Potential nicht richtig einschätzen können.

Ergebnisse

- Schüler, deren überragendes Talent kaum beachtet wurde, erleben erstmalig die Wertschätzung ihres Könnens und lernen sich selbst richtig einzuschätzen und sich zu akzeptieren.
- Hochbegabte erfahren zu wenig Wertschätzung und akzeptieren ihr Talent zu wenig.

Ergebnisse

- Schüler/innen, die immer schon Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Menschen hatten, entdecken die Vorzüge sympathischer Beziehungen.
- Der Umgang mit anderen, die Kooperation mit gleichartig oder unterschiedlich Begabten, wird in der Schule nicht gefördert.

Ergebnisse

- Schüler/innen, die sich geistig von ihren Mitschüler/inne/n weit entfernt haben, finden endlich adäquate Gesprächspartner und Freunde.
- Schule trägt zur Isolierung und Vereinsamung Hochbegabter bei und macht sie damit stressanfällig.

National Association for Gifted Children (NAGC): Kriterien für die Programmgestaltung in der Hochbegabtenförderung (2000)

- Professionelle Fortbildung der Lehrer
- Identifikation der Schüler
- Gestaltung des Förderprogramms
- Lehrplan und Unterricht
- Sozio-emotionale Anleitung und Beratung
- Evaluation des Förderprogramms
- Verwaltung und Management der Förderung

2. Was ist es, das Lehrkräfte gut macht?

- Befunde klassischer Studien
- Befundlage neuerer Studien
- Interpretation der Ergebnisse

Was fördert die Leistung des Schulsystems (Lernerfolg der Schüler)?

Schüler- fähigkeit	1. Fähigkeit oder Vorleistung	0,92
	2. Entwicklungsstand (Alter)	0,51
	3. Lern- und Leistungsmotivation	0,18
Unterrichten	4. Aktive Lernzeit	0,47
	5. Qualität der Unterrichtsgestaltung	0,18
Psychologi- sches Umfeld	6. Klassenklima	0,47
	7. Häusliche Lernstrukturen	0,36
	8. Gleichaltrigengruppe	0,20
	9. Massenmedien, bes. Fernsehen	0,20

nach Walberg (2003)

Klassische Metaanalyse von Fraser et al. (1987) zu Unterrichtseffekten

- **Starke** Einflüsse auf Leistung
 - Verstärkung
 - Beschleunigung
 - Lesetraining
 - Hinweise und Feedback
 - Wissenschaftliches Arbeiten
 - Kooperatives Arbeiten
 - Leseexperimente

Klassische Metaanalyse von Fraser et al. (1987) zu Unterrichtseffekten

- **Schwache** Einflüsse auf Leistung
 - Integration
 - Klassengröße
 - Programmierter Unterricht
 - Homogenisierung der Lerngruppen

Klassische Metaanalyse von Scheerens und Bosker (1997) zu Unterrichtseffekten

- **Starke** Effekte
 - Verstärkung
 - Rückmeldung
- **Schwache** Effekte
 - Lernzeit
 - Lerngelegenheiten
 - Hausaufgaben

Erste Dimension der Unterrichtsgüte (nach Slavin, 2002)

- **Unterrichtsqualität**
 - Struktur und Strukturiertheit des Unterrichts
 - Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz
 - Variabilität der Unterrichtsform
 - Angemessenheit des Tempos (*Pacing*)
 - Angemessenheit des Medieneinsatzes
 - Übungsintensität
 - Behandelte Stoffumfang
 - Leistungserwartungen und Anspruchsniveau

Zweite Dimension der Unterrichtsgüte

- **Angemessenheit**
 - Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades
 - Adaptivität
 - Diagnostische Sensibilität / Problemsensitivität
 - Individuelle Unterstützung und Beratung
 - Differenzierung und Individualisierung
 - Förderungsorientierung

Dritte Dimension der Unterrichtsgüte

- **Motivierung**
 - Bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele
 - Bekannte Erwartungen und Ziele
 - Vermeidung von Leistungsangst
 - Interesse und Neugier wecken
 - Bekräftigung und Verstärkung
 - Positives Sozialklima in der Klasse

Vierte Dimension der Unterrichtsgüte

- **Unterrichtszeit**
 - Verfügbare Zeit
 - Lerngelegenheiten
 - Genutzte Lernzeit
 - Inhaltsorientierung, Lehrstoffbezogenheit
 - Klassenmanagement, Klassenführung

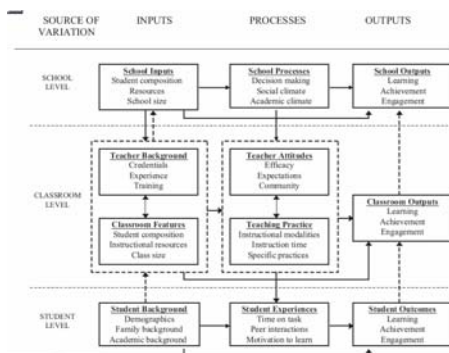
Merkmale guter Schulen (nach Posch & Altrichter)

- positive Leistungserwartung und intellektuelle Herausforderung
- hohe Wertschätzung von Wissen und Kompetenz
- Mitsprache und Verantwortungsübernahme durch SchülerInnen
- wertschätzende Beziehungen zwischen Leitung, LehrerInnen und SchülerInnen
- Aushandlung und konsequente Handhabung von Regeln
- Reichhaltiges Schulleben und vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten für LehrerInnen und SchülerInnen
- Kooperative, aber führende Schulleitung
- Zusammenarbeit und Konsens im Kollegium
- Einbeziehung der Eltern
- Schulinterne Lehrerfortbildung

Fortschritte der Forschung

- Differenzierte Betrachtung von Lehrer- und Unterrichtsqualitäten
- Betrachtung von Lernzuwächsen, nicht nur von Leistungsunterschieden
- Bessere Analysetechniken
- Stärkere politische Bedeutung der Forschung

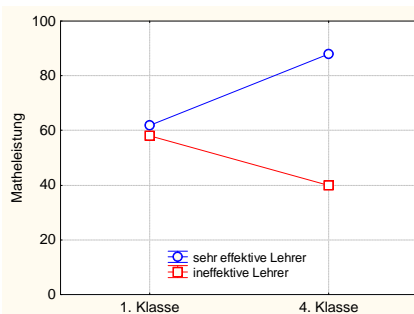
Der Lern- und Leistungsprozess als Interaktion (Palardy & Rumberger, 2008)



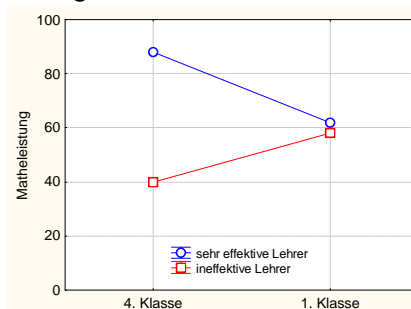
Was ist „Lehrerqualität“?

- Qualifikationen der Lehrpersonen
- Merkmale
 - Einstellungen, Verhaltenszüge
- Lernprozesse
 - Gestaltung einer lernförderlichen Situation
- Lernergebnisse
 - Zuwachs an Wissen, kognitiven Strukturen, Interesse und Lernmotivation

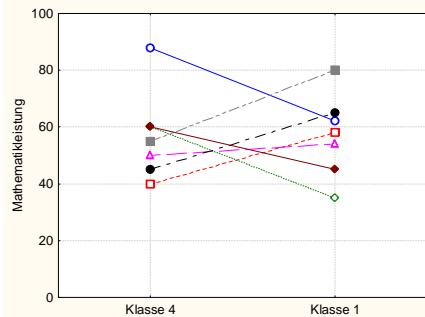
Ergebnisse der Dallasstudie zu Klassenunterschieden (ref. n. Stronge, gestern)



Vorgehensweise bei der Bestimmung effektiver Lehrer → leistungsstarke 4. Klassen



Übliche Verhältnisse bei geringen Korrelationen zwischen zwei Messungen (Technischer Effekte: Regression zur Mitte)



Interpretation der Daten von Stronge

- Es gibt Schulklassen, die sich in ihrem mittleren Leistungsniveau massiv unterscheiden.
- Dies liegt nicht an den erfassten Merkmalen der einzelnen Schüler.
- Diese Klassen unterscheiden sich **unter anderem** dadurch, dass sie unterschiedliche Lehrkräfte haben.
- Ob die Veränderungen den Lehrkräften anzulasten sind, ließe sich nur experimentelle Studien entscheiden (bewussten Austausch der Lehrkräfte).

Forschungssynthese von Wayne & Youngs (2003)

- Synthese von Studien zu Lehrerqualifikationen
- „teachers differ greatly in their effectiveness, but teachers with and without different qualifications differ only a little“ (p. 108)
- Ähnliche Befunde zu Intelligenz, Examensnoten, Biographie, Persönlichkeit

Forschungssynthese von Goe (2007)

- Es gibt kaum einen Aspekt von Lehrerqualität, der eine eindeutige Auswirkung auf den Lernzuwachs bei Schülern besitzt.
- Einzelne Studien finden immer wieder Effekte, aber im Überblick überwiegen die Widersprüche und geringen Effekte.

Große Metaanalyse von Seidel und Shavelson (2007)

- Die Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen für kognitive, motivationale und Lerneffekte ist generell gering.
- Nur das Ausmaß konkreter bereichsspezifischer Lernaktivitäten zeigt stärkere Effekte.
- Lernzeit, Lernbewertung und soziale Erfahrungen sind praktisch wirkungslos.

Komplexe Befunde

- In der Sekundarstufe hängt der Lerngewinn in Mathematik vom mathematischen Wissensniveau der Lehrer/innen ab, dies gilt aber nicht für andere Fächer und andere Altersstufen (Goe, 2007).
- Sprachliche Intelligenz und Fachwissen der Lehrer/innen sind gut für die Lernergebnisse der Schüler/innen, können aber durch didaktische Kompetenz kompensiert werden (Darling-Hammond & Youngs, 2002).
- Berufserfahrung ist wichtig, wenn aber einmal fünf Jahre erreicht sind, ist der Rest irrelevant (Goe, 2007).
- Expertise bei Lehrer/innen führt zu vernetzterem Begriffswissen bei Schüler/innen, hat aber keine Auswirkung auf die Motivation (Berliner, 2001).

Resümee

- Lehrkräfte erbringen unterschiedliche berufliche Leistungen.
- Was für diese Unterschiede verantwortlich ist, lässt sich kaum systematisch beschreiben.
- Schülermerkmale gewinnen offensichtlich (leider!) an Bedeutung.
- Je genauer man hinsieht, desto differenzierter sind die Zusammenhänge.
- Dennoch kann man Mindestanforderungen an Lehrkräfte stellen.

3. Was brauchen Lehrkräfte, um gute **Begabtenförderer/innen** zu werden?

- Eigenschaften
- Ausbildung
- Unterstützung

Was wünschen sich (hoch-)begabte Schüler/innen von ihren Lehrkräften?

- Rogers (1999)
 - Geduld, Humor, rasche Stoffbehandlung, individuelles Eingehen auf die Schüler, nicht immer Star sein wollen, präzise Rückmeldung geben
- Sisk (2004)
 - sachkundig, engagiert, Verständnis für Begabung haben, kümmern, humorvoll, leidenschaftlich, sensibel, gerecht, energiereich, moralisch, respektvoll

Merkmale effektiver Lehrer/innen für Hochbegabte (Heath, 1997)

- Intelligenz
- Leidenschaft
- Leistung
- Antrieb / Energie
- Selbstvertrauen
- Interesse an selbstständigen Schüler/innen
- Interesse, Hochbegabte zu unterrichten

Empfehlungen des International Panels of Experts for Gifted Education (iPEGE)

- Ausbildung auf Master-Niveau für die Hochbegabtenförderung
- Modularisierte Ausbildung an Hochschulen
- Kompetenzen: Stand der Forschung, wissenschaftliches Arbeiten, Diagnostizieren, Unterrichten, Beraten, Schule und Unterricht entwickeln
- Professionalisierung möglich und nötig

Effekte einer professionellen Ausbildung

- Hochbegabtenförderung wird überhaupt erst eingerichtet
- Sie erfolgt differenziert und bedarfsgerecht
- Sie erfolgt nachhaltig
- Sie berücksichtigt Bildung fassend (Qualifikation, Sozialisation, Personalisation)
- Sie führt zur lokalen Optimierung und Qualitätssicherung

Gute Lehrer/innen: Berufliche Entwicklung

1-3 Jahre: Einstieg / Überleben und Entdecken	
4-6 Jahre: Stabilisierung	
7-18 Jahre: Aktivismus	Selbstzweifel
19-31 Jahre: Gelassenheit	Konservatismus
32-40 Jahre: Pos. Distanz	Bitterkeit

nach Huberman (1989)

Reaktionen auf Lärm unter Entspannung (Hecht et al., 2001)

3.1.2. Regulationsstabilität

Stabilitätstyp	Lehrer (n=20)	Topmanager(n=23)	Gesunde (n=40)
stabil (Beherrscher)	0%	12%	60%
noch stabil (Bewältiger)	15%	25%	38%
nicht mehr stabil (Kompensierer)	80%	38%	2%
instabil (Dysregulierer)	5%	25%	0%

Tab. 4: Ergebnisse der Analyse des DET • Regulationsstabilität

Was brauchen Lehrkräfte, um auch noch jenseits des Alters von 60 arbeiten zu können? (Burnout-Prophylaxe; Vogt, 2007)

- Kompetenz (fachliche, pädagogische, emotionale) und soziale Unterstützung (privat, kollegial, „von oben“)
- Selbstvertrauen
- eigene Energiereserven auffüllen können
- gutes Einstellungsvermögen auf jeden einzelnen Schüler
- die Fähigkeit, ein gutes Lernklima zu schaffen
- Genussfähigkeit und Humor als Distanzierungsstrategie für Perspektivenwechsel
- positive Rückmeldungen
- besondere Hobbys und Interessen sowie eine Lebensorientierung über das Berufliche hinaus
- Bewegungstraining, Entspannung, Meditation

Wie Lehrer/innen mit äußeren Regula- tionen umgehen (Leithwood, 2002)

- Einschränkung von Freiheiten und Handlungsspielräumen wird besonders negativ wahrgenommen.
- Höhere Arbeitsmotivation und Neuorientierung erfordern Anreize.
- Anreize müssen die eigene Leistung bestätigen und nicht für externe Vergleiche sorgen.
- Leistungsbezogene Anreize sollten prozess-, nicht ergebnisbezogen sein.

Bedingungen professioneller Entwicklung (Garet et al., 2001)

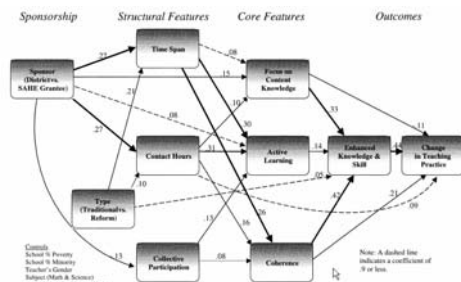


Figure 1. The relationship of features of professional development to teacher outcomes.

Bedingungen für das Engagement in der Schule (Somech & Bogler, 2002)

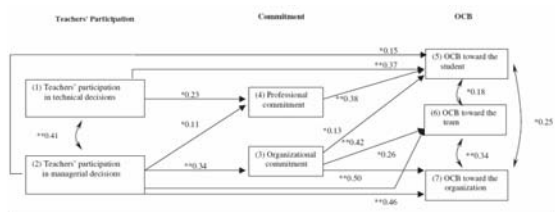
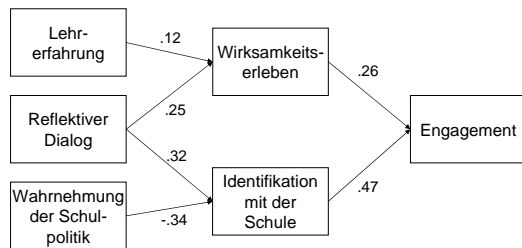


Figure 2. Standardized Parameter Estimates for the Revised Theoretical Model
NOTE: OCB = organizational citizenship behavior. Only statistically significant values are presented.
* $p < .001$. ** $p < .0001$.

Einflüsse auf das Engagement von Primarschullehrer/innen (Chan et al., 2008)



Einflüsse auf die Zufriedenheit junger Lehrer/innen (Stockard & Lehman, 2004)

	Total Effect
Field experience valuable	0.103 ^a
Middle school level	-0.240****
Class size	-0.175*
Certified in area	0.264****
Preferred grade	0.322****
Students with disabilities	-0.227**
Students low achievers	-0.225**
Sufficient supplies	0.191**
Community average socioeconomic status	0.180*
Teaching effectiveness (spring)	0.365****
Support from colleagues	0.530****
Effective principal	0.461****
Mentoring provided	0.283****

Einfluss der Schulleitung auf Berufszufriedenheit (Rogler, 2001)

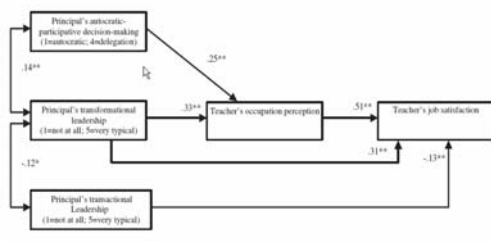


Figure 2: Path Analysis of the Relationships Between Principal's Leadership Style, Principal's Decision-Making Strategy, Teacher's Occupation Perception, and Teacher's Job Satisfaction ($n = 706$)
* $p < .001$. ** $p < .0001$.

Brauchen wir förderbegabte Begabtenförderer/innen?

Ja.

Lehrer/innen unterscheiden sich untereinander. Nicht alle tun Begabten gut. Begabtenförderung ist anspruchsvoll.

Aber:

Wir wissen zwar, was gute Begabtenförderung ist, aber nicht genau, welche individuellen Voraussetzungen auf Seiten der Lehrer/innen dafür nötig sind.

Unverzichtbar für die berufslebenslange Kompetenzsicherung sind:

- Erfahrung in der Begabtenförderung und eigenes laufendes Erproben
- Eine professionelle Gemeinschaft von lernenden Lehrenden (community of practice)
- Eine kooperierende, führende, anregende und anerkennende Schulleitung
- Resilienz gegenüber Burnout-Faktoren



Lehrerprofessionalität?

