



Begabungsförderung

Der Weg zum Konzept, das Konzept und
was daraus geworden ist

Gymnasium
Salvator**kolleg**

Personalität. Spiritualität. Solidarität. Universalität.

Inhaltsverzeichnis



Geleitwort	5	4. Das Ziel der Schulentwicklung: integrative Begabungsförderung	55
Einleitung	7	5. Weiterführung des Projekts Begabungsförderung: konkrete Schritte	57
Grundlagen Begabungsförderung		Mentorielle Lernbegleitung	
I. Der Profilprozess ab dem Jahr 1997	11	IV. Begabungsförderung konkret: Entwicklungen	61
1. Profilentwicklung im Orden	11	1. Das Tandemprojekt	61
2. Schritte der Profilentwicklung: „Beschreiben heißt verändern“	13	2. Aus Konflikten lernen Supervisions-Teams als Lernfeld für pädagogisch förderliche Peer-Beziehungen	66
3. Schritte der Profilentwicklung: Das Profil herausarbeiten	15	3. Mentoring bewusst machen Ressourcenorientierte Schülersprechstunde in Klasse 8 mit ZRM und PSI-Theorie	72
4. Begabte auch noch fördern? Ein Zwischenbericht zur Begabtenförderung	16	Ausblick	76
Konzeptionelle Schärfung		Literaturliste	78
II. Erfahrungen in den Projekten der Begabungsförderung	19		
1. „Junge Talente zeigen ihr Können“	19		
2. Interviews: Das Besondere der Projekte der Begabungsförderung	20		
3. Begegnung mit dem Literaturpreisträger Ehrhart Neubert	22		
4. Begabungsförderung: Von Anfang an dabei	24		
5. Erlebnispädagogik: „Kopf, Herz und Verstand“	28		
6. Eine Rückblende über außerschulische Aktivitäten am Salvatorkolleg	33		
III. Konzept für die Begabungsförderung am Salvatorkolleg ab 2014	35		
1. Einleitung	35		
2. Erfahrungen – Rückblick	36		
3. Grundlegung	46		

Geleitwort



Geleitwort zum Sonderheft Begabungsförderung

Was sind die Motive von Stiftern? Im Fall Friedrich Schiedels ergaben sie sich aus seinem persönlichen Lebensweg. Neben der Förderung der Wissenschaften lag Friedrich Schiedel vor allem auch am Herzen, jungen Menschen den Weg zu einem selbstbestimmten, erfolgreichen Leben zu ebnen. So steht es in seiner Stiftungssatzung, und es war und ist eine wunderbare Fügung, dass mit dem Projekt der Begabungsförderung am Salvator Kolleg seit 2004 ein sehr erfolgreicher Weg gefunden wurde, dieses Anliegen umzusetzen. Ganz bewusst wird nicht als Ziel vorgegeben, einer elitären Zahl von Schülern zu noch besseren schulischen Leistungen zu verhelfen.

Vielmehr soll möglichst vielen Schülern die Chance eröffnet werden, ihr eigenes Leistungspotential zu erkennen und zu entwickeln. Über die Vehikel der begabungspsychologischen Lernbegleitung und die mentorische Begleitung durch überaus engagierte Lehrkräfte, die sich mittlerweile auf die gesamte Breite der schulischen Arbeit auswirken, wurden und werden die richtigen Ansätze gefunden. Dieser Erfolg war auch der Grund dafür, dass die Friedrich-Schiedel-Stiftung die Förderung des Projekts noch einmal deutlich verlängert hat, um seine Nachhaltigkeit zu gewährleisten. Die Tatsache, dass das Salvator Kolleg im Jahr 2018 als bundesweit erste Schule zum Kompetenzzentrum für Lernbegleitung ernannt worden ist, unterstreicht die Richtigkeit dieser Entscheidung.

*Dietrich von Buttlar
1. Vorsitzender der Friedrich Schiedel-Stiftung*



*Dr. Reinhard Dörfler
2. Vorsitzender der Friedrich-Schiedel-Stiftung
und Vorsitzender des Projektbeirats*



*Ursula Schiedel im Gespräch mit
D. v. Buttlar und R. Dörfler.*



Einleitung



Einleitung

Als im Schuljahr 2004/2005 die von der Friedrich-Schiedel-Stiftung geförderte und dadurch ermöglichte Begabungsförderung am Gymnasium Salvatorkolleg begann, hatte die Schule bereits einen längeren Profilbildungsprozess durchlaufen. Der Zeitpunkt für den Start der Begabungsförderung war deshalb ideal.

Seit 1997 hatte sich die Schule gemeinsam mit der Ordensgemeinschaft der Salvatorianer, die damals noch alleiniger Schulträger war, auf den Weg gemacht, das Profil der Schule zu beschreiben und auf diese Weise auch zu schärfen. Das Ergebnis dieses Prozesses, an dem Ordensgemeinschaft, Lehrer, Eltern und Schüler beteiligt waren, mündete in der Formulierung der vier Profilelemente Persönlichkeit, Solidarität, Spiritualität und Universalität. Im Kern ging es darum, mit diesen Profilelementen das Zentrum der pädagogischen und erzieherischen Arbeit der Schule zu beschreiben: die Förderung der Persönlichkeit einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers.

Als dann die Friedrich-Schiedel-Stiftung in Person des damaligen Bürgermeisters von Bad Wurzach, Herrn Helmuth Morczinietz,

mit der Möglichkeit an die Schule herantrat, eine Begabungsförderung in Bad Wurzach zu etablieren, stieß dies nicht nur auf offene Ohren, sondern auch auf eine Schule, die sich des eigenen Profils bewusst war und dieses Profil verfolgte. Von daher war von Anfang an klar, dass auch die Begabungsförderung am Salvatorkolleg bei der Persönlichkeitsförderung ansetzte. Mit besonderen Programmen konnten jetzt Schülerinnen und Schüler gefördert werden, die eine besondere Begabung und besondere Interessen zeigten. Bei ihnen sollte der Aspekt der Verantwortungsübernahme noch mehr im Fokus stehen.

Von Anfang an waren die Projekte so angelegt, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für den Erfolg selbst die Verantwortung übernahmen. Außerdem wurde die mentorische Begleitung zunehmend wichtig. Zusammen mit Prof. Julius Kuhl von der Universität Osnabrück und Dr. Sebastian Renger, dessen Dissertation aus der Begleitung und Entwicklung der Begabungsförderung am Salvatorkolleg entstand, konnte ein entsprechendes Konzept entwickelt werden. War zuerst daran gedacht, die Wissenschaft nur zur Evaluation des Projektes einzusetzen, zeigte sich sehr rasch, dass die psychologischen Testverfahren ein ideales Instrument für gezielte Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler darstellten.

An diesem Punkt der Entwicklung wurde schnell klar, dass eine gründliche Weiterbildung der beteiligten Lehrpersonen nötig ist. Diese wurde in mehreren Durchläufen und mit einer großen Zahl von Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt.

Die Begabungsförderung am Salvatorkolleg, die eng mit dem Schulprofil verbunden ist, hat auch direkte Rückwirkungen auf die Schule genommen. Die äußerst positiven Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen der mentorischen Begleitung haben dazu geführt, solche Formen auch im „Regelschulbetrieb“ einzuführen und in einem inzwischen erstellten Curriculum der mentorischen Begleitung am Salvatorkolleg zu etablieren. Damit war klar, dass die Begabungsförderung tatsächlich ein Schulentwicklungsprojekt war und ist.

Die verschiedenen Entwicklungsschritte dieser für die Schülerinnen und Schüler und für die Schule so erfolgreichen und weiterführenden Geschichte finden Sie in diesem Sonderheft der Schule dokumentiert: Angefangen vom Profilprozess aus dem Jahr 1996/1997 über die ersten Schritte und die Entwicklung der Begabungsförderung ab 2004 bis hin zur Neufassung und Weiterentwicklung des Konzeptes im Jahr 2016. Immer sind auch



Prof. Julius Kuhl



Dr. Sebastian Renger

Berichte über konkrete Projekte angefügt, die die Arbeit der Begabungsförderung lebendig werden lassen.

All diese wäre ohne die Unterstützung vieler Menschen und Institutionen nicht möglich gewesen. An erster Stelle ist hier die Friedrich-Schiedel-Stiftung zu nennen. Unter der Leitung von Dietrich von Buttler als Justitiar und den Vorsitzenden des Beirates Begabungsförderung Helmuth Morczinietz und Dr. Reinhard Dörfler wurde das Projekt initiiert, über bisher 15 Jahre begleitet und äußerst wohlwollend in die Zukunft geführt. Wir sehen es als Vertrauensbeweis und als Auszeichnung an, dass sich die Friedrich-Schiedel-Stiftung zwei Mal (2004 und 2016) über einen Zeitraum von jeweils zehn Jahren an das Projekt bindet und dem Salvatorkolleg diese Art der Begabungsförderung überhaupt ermöglicht. Immer haben die Verantwortlichen der Stiftung alle Wege der Entwicklung mit großem Interesse begleitet und vorangetrieben. Wir sind davon überzeugt, dass diese Arbeit mit jungen Menschen im Sinne des Stifters Senator Friedrich Schiedel und seiner Familie ist.

Es war für die Schule ein Glücksfall, auf Prof. Julius Kuhl aufmerksam zu werden. Als Inhaber des Lehrstuhls für Differentielle

Psychologie und Persönlichkeitsforschung an der Universität Osnabrück hatte er sich schon lange mit der Begabungsförderung beschäftigt und verschiedene Projekte begleitet. Seine Persönlichkeitstheorie war für das Salvatorkolleg mit seinem Schwerpunkt der Persönlichkeitsentwicklung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes anschlussfähig. Wir sind dafür dankbar, dass Julius Kuhl sich sofort dazu bereit erklärte, das Projekt am Salvatorkolleg zu begleiten.

Diese Begleitung geschah durch ihn persönlich, sie geschah aber auch durch Mitarbeiter seines Lehrstuhls. Hier ist ganz besonders Sebastian Renger zu erwähnen. Seit 2004 war er immer wieder Gast am Salvatorkolleg. Er verantwortete die wissenschaftliche Evaluation, führte viele Gespräche mit Schülerinnen und Schülern und dem Lehrerkollegium, erstellte eine Dissertation über die Begabungsförderung am Salvatorkolleg und schulte in der Folgezeit viele Lehrerinnen und Lehrer der Schule, um sie für die mentorielle Begleitung optimal auszubilden. Wir können sagen, dass die heutige Form der Begabungsförderung im Dialog mit der Wissenschaft entstanden ist.

Lehrerinnen und Lehrer der Schule waren ebenfalls wesentlich an der Ausgestaltung

des Konzeptes beteiligt. Der Dialog der Wissenschaft fand mit ihnen und auch mit den Schülerinnen und Schülern statt, die unmittelbare Resonanz auf das gaben, was die Schule sich an Konzepten hat einfallen lassen. Einen ganz besonderen Anteil an der Ausgestaltung hatte und hat Klaus Amann, der als stellvertretender Schulleiter die schulische Federführung der Begabungsförderung hat und für die Entwicklung auch verantwortlich zeichnet.

Wir freuen uns, Ihnen heute diese Veröffentlichung als Sonderausgabe des Jahresheftes vorlegen zu können. Wir dokumentieren darin die Entwicklung, beschreiben das aktuelle Konzept und geben auch einen Ausblick auf die Zukunft.

Bad Wurzach, Februar 2019

*Paul Stollhof, Geschäftsführer
Hans-Peter Staiber, Geschäftsführer
P. Dr. Friedrich Emde, Schulleiter*



Begabungsförderung grundlegen

I. Der Profilprozess ab dem Jahr 1997



Der Auftrag des Provinzials der Salvatorianer, Pater Winopal SDS, an die Schule, ein Profil des Salvatorikollegs herauszuarbeiten, um die Schule „in die Zukunft zu führen“, brachte ab dem Jahr 1997 das Salvatorikolleg in Bewegung (Artikel „Profilentwicklung im Orden“ vom Jahresheft 2000). Der Profilprozess wurde zunächst inhaltlich geführt – jeweils auch in Abstimmung mit der Profilgruppe des Ordens. Damit war schließlich die Voraussetzung für die Gründung des Ordenschulen Trägerverbundes geschaffen. Als Gesellschafter fungierten die Salvatorianer und die Franziskanerinnen von Sießen. Sie schufen mit dem Trägerverbund einen gemeinsamen Schulträger für alle von diesen beiden Ordensgemeinschaften geführten Schulen. Die ersten Überlegungen zum Profil wiesen bereits in die später immer wichtigere Richtung: Eigenständigkeit und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler (Artikel „Beschreiben heißt verändern“ vom Jahresheft 2000). Der Profilprozess am Salvatorikolleg führte schließlich zu der Formulierung der vier Profilsäulen: Personalität, Solidarität, Universalität, Spiritualität. Der nächste Schritt der Entwicklung wurde mit dem Projekt Begabungsförderung unternommen. Hier waren zunächst manche Vorbehalte anzugehen, was durch eine klare, profilorientierte Schwerpunktsetzung in der Profilsäule Personalität gelang („Begabte auch noch fördern?“, Jahresheft 2005)

1. Profilentwicklung im Orden

Jahresheft 2000

„Wir wollen das Gymnasium Salvatorikolleg Bad Wurzach als Apostolat (Werk) der Süddeutschen Provinz der Salvatorianer neu in die Zukunft führen. Auf dieser Grundlage soll die Ordensgemeinschaft an die Herausforderungen der Zeit angepasst und umstrukturiert werden.“

Diesen Beschluss hat das Provinzialat der Süddeutschen Provinz der Salvatorianer auf seiner Sitzung am 14. Juli 1997 gefasst. Damit wurde ein Prozess der Profilentwicklung angestoßen, bei dem es um mehr gehen sollte als um die Entwicklung des vom Staat geforderten Eigenprofils jeder weiterführenden Schule. Es müssen Antworten herausgearbeitet werden etwa auf Fragen:

- Warum ist uns Salvatorianern diese Schule ein Anliegen?
- Warum führen wir ihr Ressourcen zu?
- Was soll das ‚Salvatorianische‘ an ihr sein?
- Wie können Impulse unseres Gründers aufgenommen und weitergegeben werden?
- Wie glauben und erwarten wir, dass die uns anvertrauten jungen Menschen mit all dem vertraut werden können?



Pater Walter Winopal (†)

Träger des Gymnasiums ist die Ordensprovinz. Wir können uns daher nicht nur mit einem unserer Apostolate analytisch und innovativ gestalterisch beschäftigen, sondern müssen gleichzeitig die Gesamtsituation der Provinz bzw. der einzelnen Häuser und Gemeinschaften genauso analytisch und innovativ gestalterisch ordnen und in die Zukunft führen. Darum haben wir parallel zur ‚Profilgruppe Schule‘ die ‚Profilgruppe Orden‘ gebildet. Ihr gehören der Provinzial P. Walter Winopal, P. Nikolaus Wucher und P. Hubert Veesser an, dazu Herr Bernhard Morgenstern als Begleiter von außen.



Ihre Aufgabe ist einerseits, die Verbindung zur Profilgruppe Schule zu halten, sich mit ihr zu treffen und Fragen des Salvatorianischen im zu entwickelnden Profil einzubringen; andererseits hat sie sich das Ziel gesteckt, den Veränderungsprozess in der Provinz anzustoßen und zu begleiten. Als erstes wurde vom Provinzial eine Analyse der ganzen Provinz erarbeitet, die dann allen Mitbrüdern zur Überprüfung, zum Durchdenken und zur Ergänzung vorgelegt wurde. Sie war auch Grundlage für die Gespräche, die er bei der darauf folgenden Visitation des Provinzials in allen Gemeinschaften mit jedem Mitbruder geführt hat. Zunächst sah es so aus, als bringe dieser Prozess außer einer gewissen Verunsicherung der Mitbrüder kaum greifbare Ergebnisse. Aber wir haben innerhalb der Profilgruppe begonnen zu lernen, wie prozesshaftes Denken und projektorientiertes Handeln für uns aussehen könnte. Ähnlich ging es den Mitbrüdern, die bei den Provinztreffen zusammen gekommen sind. Das Provinzkapitel Anfang September 1999 gab dann dem Prozess einen neuen Schub. Zum erstenmal arbeitete es selbst bewusst prozesshaft und trug in einer Zukunftswerkstatt Ziele und Möglichkeiten zusammen, wie wir angesichts der immer geringer werdenden Ressourcen in der Süddeutschen Provinz zum einen die Themenschwerpunkte des

vorangegangenen 16. Generalkapitels umsetzen wollen, zum anderen überhaupt unseren Auftrag in der Kirche und den Menschen weiterführen können. Die Verantwortung für diesen Prozess hat das Kapitel einer größeren Gruppe unter der Leitung einer Doppelspitze nach dem Vier-Augen-Prinzip übertragen. Es wurde gesichtet, hinterfragt, zugeordnet, in die Gemeinschaften zurückgegeben, ergänzt, neu formuliert. Als verbindliche Aussagen, welche die konkrete Umsetzung in der Provinz prägen, entstanden so Grundlagenpapiere zu vier Themen:

- Unser Gründer P. Jordan
- Ausbreitung der Gesellschaft
- Bildung und inneres Wachstum
- Gemeinschaft

Durch verantwortliches Planen und Handeln sollen nun unsere Apostolate in die Zukunft geführt werden. Wir können das nicht allein. Neben Mitarbeitern, die im salvatorianischen Geist unsere Werke wesentlich mittragen, haben wir auch strukturelle Veränderungen in den Blick genommen. So wurde parallel zur Entwicklung des Schulprofils im letzten Jahr auch an neuen Konzepten der Zusammenarbeit mit anderen Träger-Institutionen auf dem Bildungssektor gearbeitet und schon einiges auf den Weg gebracht.

Der „Profilierungsprozess Orden“ ist nun im wörtlichen Sinn in der entscheidenden Phase: Welches Profil in welchen Projekten werden wir Salvatorianer der Süddeutschen Provinz zeigen, und wie wollen wir Schätze und Ressourcen heben, um unsere Sendung neu zu erfüllen.

*P. Walter Winopal SDS,
Provinzial der Süddeutschen Provinz
1996 bis 2005*



2. Schritte der Profilentwicklung: „Beschreiben heißt verändern“

Jahresheft 2000

Der Auftakt

Im November 1996 gab uns Provinzial P. Walter Winopal einen Einblick, welche Schritte eine Profilbildung durchlaufen kann und sollte, als die Geschäftsführer der Sießener Schulen ihren Prozess hin zum formulierten Text vorstellten. Schon damals war klar, dass viele Gespräche, Termine, Papiere notwendig sein würden, um in begrenzter Zeit zu einem vorzeigbaren Ergebnis zu kommen.

Den eigentlichen Auftakt bildete ein knappes Jahr später im Oktober 1997 eine Lehrerkonferenz, in der P. Walter den Rahmen des Profilprozesses vorstellte und der Schule nun förmlich den Auftrag gab, die Profilentwicklung aufzunehmen. Vom Kollegium wurden durch eine Wahl drei KollegInnen (Klaus Amann, Bernhard Maier, Gisela Rothenhäusler) beauftragt, die Interessen der KollegInnen zu vertreten, sie sollten den Profilprozess zusammen mit den Vertretern des Ordens (P. Provinzial, P. Hubert Veeseer und P. Nikolaus Wucher) und dem Schulleiter (Hubert Heinrich, später Robert Häusle) gestalten und vorantreiben.

Befragungen

Welche Schritte waren zu unternehmen? Den Ausgangspunkt des Profils sollte die Bestandsaufnahme, die IST-Analyse bilden. Also wurde zunächst ein Fragebogen für das Lehrerkollegium zusammengestellt, bei dem vor allem Erziehungsziele und deren Verwirklichung erfragt wurden. Für die Schüler wurden in den verschiedenen Stufen jeweils verschiedene Formen der Befragung gewählt: Der Unterstufe wurde ein Fragebogen vorgelegt, für die Mittelstufe erstellten die SchülerInnen selbst einen Fragebogen und legten ihn dann anderen Klassen vor; in der Oberstufe schrieb eine Abiturklasse einen Aufsatz, bei dem der Blick über die Zeit am Salvatorkolleg rückblickend eingeschätzt werden sollte.

Im Oktober 1998 konnte schließlich mit der Auswertung der Befragung begonnen werden, eine intensive Lesearbeit war zu bewältigen. Nach der statistischen Auswertung wurden die wichtigsten Ergebnisse in Texten formuliert: Sowohl die LehrerInnen als auch die SchülerInnen beklagten die mangelnde Eigenverantwortung der SchülerInnen im Lernen aber auch in der Gestaltung des Schullebens. Außerdem zeigte sich Klärungsbedarf bei den Themen Leistungsdruck, Religiöses und Elternarbeit. In Gesprächen mit



Vertretern der SchülerInnen und beim pädagogischen Tag im Februar 1999 wurde überlegt, wie diesen Problembereichen zu begegnen sei: Spätestens zu diesem Zeitpunkt hatte die Profilentwicklung in der Schule begonnen!

Die Befragung der Eltern wurde zusammen mit einer Elterngruppe erstellt, die sich aus dem Elternbeirat herausbildete. Hier konnten bereits die Ergebnisse der ersten Befragungen gezielter untersucht und aus der Sicht der Eltern ausgewertet werden. Der große Rücklauf mit über 300 Fragebögen (von ca. 500) überraschte positiv, die Befragung fiel aber auch insgesamt erfreulich aus, wenngleich auch hier der Wunsch nach mehr Eigenverantwortung stark zum Ausdruck kam. Die Ergebnisse wurden im Mai 1999 schließlich im Elternbeirat vorgestellt und diskutiert, daraufhin konnten sie als Text festgehalten werden.

Das Profil entwerfen

Nachdem nun alle Befragungen ausgewertet waren, durchsuchten wir die Ergebnisse nach Punkten, die für ein Profil interessant sein könnten: Diese umfassten bereits vorhandene Stärken unserer Arbeit ebenso wie Felder, in denen wir Handlungsbedarf sahen. Zeitgleich mit unserer Arbeit an der Schule führte auch der Orden im Bereich der Süddeutschen Provinz eine eigene Analyse und Beschreibung durch. Auf den Ergebnissen dieser Arbeit aufbauend entwickelte der Orden eine eigene Stellungnahme zur Grundlegung der Schule aus der Sicht des Schulträgers.

Dieses Zwischenergebnis legten wir im Januar 2000 dem Lehrerkollegium vor und initiierten dabei die zweite und sehr wichtige Befragung der Lehrer: Wie kann Bewahrenswertes unserer Schule erhalten werden? Wie können wir nach Meinung der KollegInnen deutlich

gewordenen Defiziten begegnen? Was soll die Grundlage unseres Profils bilden? Bis Ende März werteten wir die Rückmeldungen aus und stellten so die „grundlegenden Aussagen für ein zu erstellendes Profil“ zusammen. Diese enthalten unter anderem Stichworte wie: Klima an der Schule, gute Unterrichtsversorgung, Stärkung der Persönlichkeit, Wir-Gefühl für die Schule, neue Unterrichtsformen, Leistung verbunden mit sozialem Aspekt, Berufs- und Sozialpraktikum, SMV- und Mentorenarbeit, die Tradition der Schule.

Wie nun daraus ein Ganzes machen? Nachdem wir die Ergebnisse geordnet und zumindest vorläufig gegliedert hatten, konnte bis heute in mehreren Schritten ein Text entworfen werden, der momentan dem Lehrerkollegium zur Beratung vorliegt. Sind dann auch die organisatorischen Details (s.o.) geklärt, kann der Text in die Endredaktion gehen.

Ein erstes Resümee

Anfangs war die Skepsis – nicht nur im Kollegium – zu spüren, ob eine Profilbildung etwas bringt: „Am Schluss haben wir ein Papier und dann?“ In der Profilgruppe wurde uns bald klar, dass ein formulierter Text, der das Profil beschreiben sollte, nie ein endgültiger Text sein konnte; eher könnte man sagen, dass mit dem Profiltex der neue Ist-Zustand beschrieben wird. Der Text hatte hier eher dienende Funktion, denn wichtiger waren die Befragungen und die Reaktionen darauf: Sie haben die Schule schon verändert, ehe ein Text verfasst war!

Klaus Amann

3. Schritte der Profilentwicklung: Das Profil herausarbeiten

Die Formulierung und Verabschiedung des Profiltexes, wie er im Dezember 2000 dem Lehrerkollegium vorgelegt wurde, bildete eine erste Zäsur im Profilprozess. Den Beschreibungen und Festlegungen, die der Text enthielt, wurde in der Lehrerkonferenz mit großer Mehrheit zugestimmt. Damit dienten sie als Grundlage für die folgenden Schritte. Gleichzeitig liefen die Planungen für die Gründung des Ordensschul-Trägerverbands. Mit einer pädagogischen Bestandsaufnahme und der Entwicklung eines Profils waren die pädagogischen Grundlagen gelegt für die Übernahme der Schule in die Trägerschaft. In dieser Situation war es ein natürlicher Schritt, dass der verfasste Text dem inzwischen neu eingesetzten pädagogischen Geschäftsführer der Sießener Schulen, Herrn Paul Stollhof, – neben der wirtschaftlichen Bestandsaufnahme der Schule durch den kaufmännischen Geschäftsführer, Herrn Hans-Peter Staiber – als pädagogische Bestandsaufnahme vorgelegt wurde. Diese sollte sich für den Profilprozess als sehr produktiv erweisen. Herr Stollhof regte in seiner Rückmeldung an, „den Endtext für die Beteiligten übersichtlicher und durchsichtiger zu gestalten“, denn „ein knapp formuliertes Leitbild ist auch nach

innen und außen besser kommunizierbar.“ Jedes Mitglied der Schulgemeinschaft sollte es kennen und erinnern. Für diese Konzentration auf wenige Kernbegriffe schlug er vor: Personalität, Solidarität und Weltverantwortung – Werte, die sich auch in der Umschreibung der salvatorianischen Wesensmerkmale finden ließen. Die Steuerungsgruppe des Profilprozesses nahm diesen Vorschlag schnell auf und ergänzte die Begriffe um den Begriff der Spiritualität und formulierte den Begriff Weltverantwortung um in „Universalität“. In der Sichtung der Texte zeigte sich, dass damit eine hervorragende Grundlage für die Formulierung des Profils gegeben war: Die vier Profilsäulen Personalität, Solidarität, Spiritualität und Universalität als Leitvorstellungen, die in knappen Sätzen im Schulprofil erläutert und dann mit konkreten Elementen des Schulprogramms verbunden wurden. Die Schulentwicklung des Salvatorikollegs orientiert sich seit dem Jahr 2005, nachdem das Profil in Prospekten erfasst und formuliert war, konsequent an den vier Profilsäulen.

Klaus Amann

4. Begabte auch noch fördern? Ein Zwischenbericht zur Begabtenförderung

Jahresheft 2005

Diese und noch mehr Fragen zum Warum der Begabtenförderung begleiteten uns durch das Schuljahr 2004/2005 hindurch bis heute: Ist es sinnvoll, besonders begabten jungen Menschen, die „es ohnehin leichter haben“, auch noch ein zusätzliches Förderprogramm zu bieten? Oder erhöht sich dadurch die Anforderung an alle Schüler, die durch die Einführung des achtjährigen Gymnasiums schon belastet sind? Es galt im vergangenen Schuljahr, die Begabtenförderung zu erproben und dabei die gestellten Fragen nicht aus dem Auge zu verlieren.

Fortbildungen und Außenkontakte

Die Lehrerfortbildung in Obermarchtal setzte mit Prof. Rainer Bucher, der früher als stellvertretender Leiter des bischöflichen Cusanuswerks die dortige Begabtenförderung begleitete, einen weiteren Akzent: „Nach meinen Erfahrungen leben hochbegabte Studierende tendenziell eher schwerer, angestrenzter, weniger zufrieden mit sich selbst.“¹ Bucher sieht in der Begabtenförderung einer kirchlichen Einrichtung die Pflicht, die Betroffenen

mit ihrer Situation zu konfrontieren, zur Elite zu gehören. Andererseits soll die Erkenntnis wachsen, dass Leistung den Menschen nicht allein ausmachen kann.² Damit kristallisierte sich heraus, dass neben die Fachkurse ein Begleitprogramm gestellt werden sollte, in dem Impulse für diese Reflexionsarbeit gesetzt werden können.

In der Zusammenarbeit mit Prof. Julius Kuhl von der Universität Osnabrück und seinen Mitarbeitern, vor allem Herrn Sebastian Renner, konnten wir die Linien der Grundkonzeption³ präzisieren: Wenn – so Prof. Kuhl – höhere Begabung zur Umsetzung höhere persönliche Kompetenz⁴ braucht, dann gilt es, auf der Grundlage der jeweiligen persönlichen fachlichen Stärken/Begabungen der einzelnen Schüler solche Kompetenzen wie beispielsweise Anpassungsfähigkeit, persönliches Engagement, Planungskompetenz, Tatkraft, Selbstmotivation etc. zu fördern. So ist in den Fachkursen auf selbstständiges Arbeiten, Präsentieren, Auseinandersetzung mit der Meinungen anderer usw. zu achten. Um die Entwicklung der Kompetenzen zu untersuchen, wurde in der Jahrgangsstufe 11 ein von Prof. Kuhl entwickelte Testverfahren durchgeführt. Erste Ergebnisse erwarten wir Mitte November.

Arbeit mit den Schülern: Fachkurse und Begleitprogramm

In den ersten Wochen des Schuljahres meldeten sich schließlich über 70 Schülerinnen und Schüler, die beim Auftakt im November die Fachprojekte vorgestellt bekamen und sich dann für Semester- bzw. Trimesterblöcke anmeldeten. Die Gruppen der Klasse 7/8 beschäftigten sich mit der Geschichte des Mittelmeers bzw. Nördlingens oder mit naturwissenschaftlichen Problemstellungen. In Klasse 10 bis 12 fanden sich Gruppen zu Erkenntnis und Statistik, Grundlagen Europas, Business-English und Literatur. Jede Gruppe verfolgte das Thema über längere Zeitschnitte, enthielt immer Phasen des Selbststudiums und der Präsentation in den Gruppen. Zum Ende des Schuljahres stellten die Gruppen ihre Ergebnisse in verschiedenen Klassen vor, der Literaturkurs veranstaltete sogar zwei literarische Abende und plant weitere Präsentationen.

Erlebnispädagogische Übungen wurden für die TeilnehmerInnen aus Klasse 7 und 8 angeboten. Hier wurden Kooperations- und Interaktionsübungen unternommen, teilweise kam die neue Kletterwand in der Turnhalle zum Einsatz. Wesentlicher Bestandteil hier ist die Reflexion über die gesammelten

Erfahrungen. Für die Stufen 10 bis 12 gab es zwei Reflexionstage: Im Januar, im Reflexionstag I, stand die eigene Begabung und eine Auseinandersetzung mit dem Elitebegriff an, im Mai beim Reflexionstag II sollte dies im kreativen Arbeiten mit einem Künstler erfolgen. Konnte man die erste Veranstaltung als interessant und gewinnbringend bezeichnen, so zeigte sich bei der zweiten, dass die erlebnispädagogisch-musischen Seminare für Manager und Personen in Leitungspositionen nicht ohne weiteres auf die Begabtenförderung übertragbar sind. Schließlich wurde für die Schüler der 11. Klassen von der Uni Osnabrück ein Training angeboten, das abgestimmt auf die ersten Testergebnisse die Bereiche Selbstmotivation und Selbstberuhigung einübte.

Resümee, Blick ins jetzige Schuljahr

Neben der Arbeit mit den Schülern wirkten alle beteiligten Lehrer in zahlreichen Sitzungen an der Entwicklung des Konzepts mit: Was sind die nächsten Schritte, die ersten Erfahrungen, Erfolge oder Misserfolge bei verschiedenen Methoden usw. Die Diskussion verlief teilweise recht kontrovers, vor allem was die Anforderungen an die teilnehmenden Schüler betrifft.

Mit dem neuen Schuljahr sind nun insgesamt 24 Lehrerinnen und Lehrer in der Begabten-

förderung tätig, die in zwölf zum Teil untergliederten Fachgruppen etwa 100 Schüler betreuen; geplant sind außerdem Angebote zur Erlebnispädagogik („Basiskurs“) und zur musisch-künstlerischen Arbeit. Die Themen der neuen Fachgruppen lauten u.a.: Tour de France, Fliegen, Conversation, Ökobilanzen, Schreibwerkstatt, Wirtschaft und Schülerfirma. Auffallend hier war das überwältigende Interesse vieler Schüler für ökonomische Themen.

Es hat sich im vergangenen Jahr als günstig erwiesen, offene Fragen nicht im Vorfeld, sondern im Verlauf der Erprobung des Konzepts zu klären. So konnten wir herausfiltern, welche Wege erfolgversprechender sind. Zu klären bleiben aber z.B. die Fragen nach dem Aus- und Anmeldewahlverfahren, nach Rückwirkungen auf den allgemeinen Unterricht, nach dem Verpflichtungscharakter des sog. Begleitprogramms und die Abstimmungsprobleme mit dem Stundenplan.

Wir sind gespannt, wie sich die sehr unterschiedlichen Themengebiete unter der Hand der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler entwickeln werden und freuen uns jetzt schon auf zahlreiche Präsentationen.

Klaus Amann



¹ BUCHER, R. (2001), S. 241.

² Vgl. ebd. S. 241f.

³ Vgl. Jahresheft 2004, S. 19f.

⁴ Heute werden diese in Wirtschaftsunternehmen häufig als Schlüsselqualifikationen bezeichnet.

Konzeptionelle Schärfung

II. Erfahrungen in den Projekten der Begabungsförderung



Den Kern der Begabungsförderung bilden die Projekte, die jährlich angeboten werden und für die sich Schülerinnen und Schüler bewerben. Jährlich nehmen ca. 90 bis 100 Schüler an diesen Projekten teil. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler sind dies Themen, für die sie sich interessieren und die sie in Gruppen mit ebenfalls Interessierten bearbeiten; es gibt keinen Noten- druck, das Interesse an der Sache ist maßgeblich. Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer ergeben sich in diesen Projekten „Idealsituationen von Lernen“: Die üblichen Störfaktoren (Notendruck, fachliche Vorgaben, nicht interessierte Mitschüler, etc.) sind nicht vorhanden, so dass man als Lehrer Erfahrungen mit „Lernen an sich“ machen kann.

Die folgenden Beispiele sind aus den Jahreshäften der vergangenen Jahre entnommen und spiegeln einen Querschnitt über die Projekte, ihre Themen und die darin angesammelten Erfahrungen wider.

1. „Junge Talente zeigen ihr Können“ – SZ-Bericht zum Projekt „Wien – ein kulturelles Schwergewicht in Europa“ Jahresheft 2007

Unter dem Titel „Wien, Walzer und Tod – Brüchigkeit einer Idylle“ haben sechs Schüler im Rahmen der Begabungsförderung Literatur am Salvator Kolleg vier Werke präsentiert, die einen Querschnitt des letzten Jahrhunderts darstellen. Dabei wurden auch Bezüge zur Politik, Geschichte, Kunst und Musik dieser bewegten Zeit hergestellt. Von unserem Mitarbeiter Karl-Heinz Schweigert

In zehn Angeboten werden derzeit im Salvator Kolleg 90 Schüler mit besonderen Begabungen dank der Unterstützung der Friedrich Schiedel Stiftung gefördert. Sechs von ihnen aus den Klassen zehn und elf befassen sich in Sitzungen, begleitet von ihren Lehrern Andreas Brade und Thomas Epting, mit der Literatur über Wien und dessen Schriftsteller aus dem vergangenen Jahrhundert. Ergänzt und bereichert wurde das Projekt mit Vorträgen, Filmanalysen und einer Studienfahrt in die österreichische Hauptstadt. Das Ergebnis dieser intensiven Arbeit war am Mittwochabend im Aufenthaltsraum die Präsentation von vier Romanen, die mit über 50 Zuhörern gut besucht war.

In der Zeit der Monarchie handeln die ersten zwei Werke, die von Michael Schönball und Oktay Tuncer knapp und bündig vorgestellt wurden: In „Leutnant Gustl“ von Arthur Schnitzler und „Radetzky marsch“ von Joseph Roth zeichnen sich der Verfall der Kaiserzeit und das Aufstreben des Nationalismus ab. Den Schwerpunkt nahmen aber zwei Werke aus den 30er und 90er Jahren mit ausführlicher Inhaltsangabe, Informationen zum Autor, Interpretation und kreativer Aufgabe ein.

„Geschichten aus dem Wiener Wald“ von Ödon von Horváth (Johanna Appelt und Stefanie Tüchert) und, nach einer kurzen Pause mit Mozartkugeln und Donauwellen, „Opernball“ von Josef Haslinger (Kathrin Schad und Margarethe Contag). Im erstgenannten Werk, einem gesellschaftskritischen Volksstück erscheint Wien nach außen schön beschaulich, nach innen kalt und brutal. Sehr zeitgemäß wird im „Opernball“ das Thema Terrorismus mit auffallenden Parallelen zu aktuellen Personen, Problemen und Anschlägen beleuchtet.

Allen Präsentationen gemein waren das gut vorbereitete, motivierte und selbstbewusste Auftreten der Schüler, ihre verständliche Sprache und die mit Rollenspielen, abwechslungsreichem, anschaulichem Medieneinsatz

interessant gestaltete Form, die das Publikum von Anfang an in seinen Bann zog. Auffallend war zudem die ganzheitliche, vernetzte Betrachtung, die sich nicht allein auf das Studium der Literatur beschränkte. Unterstützt mit den Impulsen und Hilfen ihrer Lehrer ergab sich so inhaltlich und methodisch ein faszinierender Abend, dem ein beeindruckter Hörerkreis anhaltend Beifall zollte.

(SZ vom 29. Juni 2007)

2. Interviews: Das Besondere der Projekte der Begabungsförderung

Jahresheft 2008

Als Kernstück der Arbeit in den Projektgruppen der Begabtenförderung stellte sich die Begleitung der Schüler durch ihre Mentoren heraus. Diese Begleitung geht allerdings über das im üblichen Unterricht Leistbare hinaus. Um einen Eindruck vom „Mentoring“ (manchmal auch: „Coaching“) zu erhalten, befragten wir Lehrer und Schüler zu ihren Erfahrungen.

Die Lehrerperspektive:

Herr Brade und Herr Epting arbeiten seit 5 Jahren im Rahmen der Begabtenförderung mit Schülerinnen und Schülern der oberen Klassen im Bereich Literatur.

Können Sie zunächst schildern, wie Ihr Projekt abläuft? Wie verläuft die Betreuung? Gibt es im Projekt Besonderheiten im Vergleich zum üblichen Unterricht in der Schule?

Die Betreuung beginnt eigentlich mit der ersten Sitzung, der Themenauswahl. In der Ausschreibung beschreiben wir nur das Themengebiet. Die Einstiegssitzung dient dann der Orientierung: Die SchülerInnen können

die Werke sehen, Inhaltsangaben durchschauen, etc. Nach der Entscheidung für ein Thema bzw. ein literarisches Werk wird die Primärliteratur gelesen; die Sekundärliteratur folgt nach etwa 4 Wochen: Die Erarbeitung des Werks geschieht im Wesentlichen selbstständig.

Die Schüler arbeiten in der Regel zu zweit, um sich gegenseitig zu unterstützen, Ideen auszutauschen, kritisch zu hinterfragen, so dass sie die Erarbeitung des Themas im Dialog entwickeln. Sie haben die Möglichkeit, von den Lehrern Beratung zu erhalten, beispielsweise bei methodischen Fragen, Abstimmungsfragen, selten brauchen sie uns bei inhaltlichen Problemen.

Hier zeigt sich beispielsweise ein Unterschied zum Alltagsunterricht: Der Alltagsunterricht muss kleinschrittiger und mehr vorgehend geplant werden, im Begabtenkurs arbeiten wir eher im Seminarstil.

Dann kommt die erste Hürde: Der erste Vortrag der Zweiergruppe. Als Kriterium für diese Präsentation gilt: den Roman einem Publikum vorstellen, das das Werk nicht kennt. Es sollen Informationen zum Rahmen, zur Epoche, zum Autor, zum Inhalt gegeben werden, um dann zur Interpretation des Werkes zu kommen.

Hier zeigt sich nun ein weiterer Unterschied zum Normalunterricht: Ist im Normalunterricht ein Werk besprochen und die Klassenarbeit geschrieben, dann ist das Thema abgeschlossen. In der Begabtenförderung beginnt jetzt allerdings der Prozess innerhalb der Gruppe: Die Präsentationen der Zweiergruppen werden jeweils aufwendig ausgewertet. Unter der Vorgabe, dass am Ende eine öffentliche Präsentation stehen soll, werden die Vorträge kritisch bearbeitet. Dies wird im Wesentlichen durch die anderen Gruppenmitglieder geleistet, die sich hier meist mit gut fundierter Kritik einbringen.

Im dritten Abschnitt erfolgt dann die Planung des konkreten Präsentationsabends. Die Gruppe entscheidet vor dem Hintergrund der gesehenen Präsentationen, welche Werke an diesem Abend präsentiert werden sollen. Dies sind natürlich die Werke, deren Präsentation gut gelungen war. Schüler, deren Werke nicht zum Zug kommen, bringen sich mit anderen Aufgaben ein.

Im Rahmen von Probeläufen wird die Choreographie des Abends zunehmend entwickelt und verbessert. Dies geschieht immer mit Hilfe von Rückmeldungen aus der Gruppe. Die Schüler sprechen erfahrungsgemäß Defizite nicht so gern an, dies bleibt manchmal doch an den Lehrern hängen. Trotzdem wird die Kritik innerhalb der Gruppe besprochen.

Die Schüler zeigen hier ein gutes Sensorium bei der kritischen Rückmeldung.

Nochmals zu den Rückmeldungen: Weshalb funktioniert die Rückmeldung in der Gruppe? Welche Rolle spielt hierbei der Lehrer?

Bei den Rückmeldungen zeigt sich der Unterschied zum normalen Unterricht besonders ausgeprägt: Da es keine Notengebung gibt, wird der Blick frei für die Weiterentwicklung und Verbesserung des Projekts. Die Gruppe will eine möglichst gute Präsentation zeigen und bewertet Beiträge oder das Verhalten der Mitglieder danach. Disziplinfragen stellen sich nicht.

Der Lehrer erfährt sich dadurch in der Rolle des Mentors, der die Schüler begleitet und mit ihnen bedenkt, welche Schritte jeweils zu tun sind. Für die Schüler ist dies ebenfalls ein Rollenwechsel, außerdem erleben sie bei Lehrern, dass diese als Team arbeiten.

Zusätzlich zu den Gruppenrückmeldungen wurde auch über die Ergebnisse des EOS-Scannings gesprochen. Welchen Nutzen sehen Sie darin?

Das Lesen der Ergebnisse, die Interpretation ist nicht einfach, auch fehlt uns die breite Erfahrung damit. Hilfreich bei den

EOS-Ergebnissen ist: Was hier zu sehen ist, haben die Schüler über sich selbst angegeben! Vieles bestätigt den eigenen Eindruck, der Eindruck wird z.T. genau wiedergegeben und damit gleichzeitig quantifizierbar. Aber es gibt auch Überraschungen: Dann ergibt sich der Blick hinter die Fassade. Dies speziell ergibt gute Gesprächsanlässe, die sehr nahe an den Schüler herantreten. Auf jeden Fall ergeben sich gute Perspektiven für das weitere Handeln.

Die Schülerperspektive:

Sebastian Kaltenbach (Klasse 9a) arbeitete in der 7. Klasse in der Schreibwerkstatt der Begabtenförderung, seit der 8. Klasse tüftelt er in der Robotik-Gruppe der Begabtenförderung.

Wie läuft die „Arbeit“ in der Begabtenförderung ab?

In der Begabtenförderung erarbeitet man hauptsächlich in Kleingruppen oder alleine neue Themen und wendet diese dann auch gleich an. Im Vordergrund steht also das selbstständige Arbeiten und Erarbeiten sowie die Teamfähigkeit.

Welche Rolle spielen hier die Lehrer? Sind es in der Förderung überhaupt noch „Lehrer“?

Die Lehrer haben sich vor dem Start des Kurses schon dem Thema gewidmet. Sie planen und organisieren die Kurstermine und Ausflüge, sind aber während des Kurses selber eher wie Mitarbeiter in einem Team, die hin und wieder Tipps oder Anreize zum Weiterarbeiten geben.

Im Kurs spielt die Rückmeldung innerhalb der Gruppe eine Rolle? Wie läuft das ab? Da sehr viel auch in Einzelarbeit erledigt wird, sieht man sehr gut, wie weit man im Vergleich zur Gruppe gekommen ist. So erhält jeder seine eigene, private Rückmeldung.

Wie empfindest du diese Rückmeldungen? Sind sie für dich hilfreich? Diese Rückmeldungen sollen Anreiz dazu sein, entweder mehr zu tun, um mit der Gruppe Schritt zu halten, oder sie lösen eine positive Reaktion aus, da man nun weiß, dass man das Thema sehr gut beherrscht. In diesem Sinne sind sie hilfreich.

Zusätzlich hattet ihr ein Rückmeldegespräch zum EOS-Scanning? Wie lief dieses ab? Was war hier anders als bei den sonstigen Rückmeldungen? Was war hier der Inhalt des Gesprächs? Ist diese Ausweitung hilfreich? Diese Rückmeldung war ein persönliches Gespräch mit mir und dem Gruppenleiter. Dabei

habe ich Schwächen und Stärken meiner Persönlichkeit erfahren, die der Wirklichkeit sehr nahe kamen. Dies hätte ich nicht gedacht, da die Werte nur mithilfe eines zwei Stunden dauernden Fragebogens, der am Computer ausgefüllt werden musste und Fragen wie: „Was würdest du tun, wenn ...“, enthielt, errechnet wurden.

3. Begegnung mit dem Literaturpreisträger Ehrhart Neubert Jahresheft 2010

Ein Erfahrungsbericht zum Geschichtsprojekt „Befragung von Zeitzeugen“ im Rahmen der Begabungsförderung am Gymnasium Salvatorkolleg (Betreuender Lehrer: Markus Benzinger)

Im Rahmen der Begabungsförderung „Die Geschichte des Fremden“ bot sich uns die Möglichkeit ein Interview mit Ehrhart Neubert, dem Mitbegründer des Demokratischen Aufbruchs in der Deutschen Demokratischen Republik, zu führen. Sein Buch, „Unsere Revolution“, das im Jahr 2009 erschienen war, sollte von der Schiedel-Stiftung mit dem Literaturpreis der Stadt Bad Wurzach ausgezeichnet werden.

Als Vorbereitung auf das Interview lasen wir einige Textauszüge seines Werkes. Hierbei bekam jeder Teilnehmer ein eigenes Thema zugeteilt, mit dem er sich auseinandersetzen bzw. eingehend beschäftigen sollte. Um uns einen besseren Zugang zum Text zu ermöglichen, bekamen wir Unterstützung von unserem leitenden Lehrer Herrn Markus Benzinger, der uns während der gesamten Dauer des Projekts mit Rat und Tat zur Seite stand. Diese Hilfe reichte von Ratschlägen zur richtigen Art des Lesens bis zum Verfassen eines Exzerptes für wissenschaftliche Texte. Im Anschluss daran stellten die einzelnen Schüler den Inhalt ihrer Textauszüge im Plenum vor. Somit erhielten alle Beteiligten einen guten Überblick über das Gesamtwerk und konnten auf dieser Grundlage Leitfragen entwickeln, die uns durch das Interview führen sollten.

Am 8. Juli 2010 brachen wir in Aulendorf auf, um unsere Reise nach Erfurt anzutreten. Als wir nach fünfeinhalb Stunden Fahrt endlich um 14.35 Uhr in Erfurt ankamen, machten wir uns zunächst auf die Suche nach unserer Pension. Dabei mussten wir feststellen, dass Erfurt, verglichen mit Bad Wurzach, eine sehr große Stadt ist, in der man zum Teil auch lange Laufwege in Kauf nehmen muss. Endlich in der Pension angekommen, bezogen wir unsere gemütlichen Zimmer und begaben uns

auf Entdeckungstour. Nachdem wir uns zwei Stunden tapfer durch den Großstadt-Dschungel geschlagen hatten, kehrten alle zur Pension zurück, wo wir uns zum Abendessen und zu einer Stadtführung verabredeten.

Am nächsten Morgen fuhren wir, nach einem ausgiebigen Frühstück, mit der S-Bahn zum Thüringer Landtag. Dort sollte unser Interview mit Ehrhart Neubert stattfinden. Seine Frau führte uns durch den weitläufigen und stilvollen Gebäudekomplex. Schließlich erreichten wir den Ort unserer Bestimmung: die Bibliothek der Abteilung zur Aufarbeitung der MfS-Akten. Dort erwartete uns bereits Ehrhart Neubert.

Als alle einen Platz gefunden hatten und ausreichend mit Getränken versorgt waren, begannen wir mit unserem Interview. Wir zeichneten alle Fragen und Antworten auf einem Diktiergerät auf, das Herr Benzinger extra für diesen Zweck besorgt hatte. Diese Aufnahmen sollten uns später als Grundlage für das verschriftlichte Interview dienen. Durch die Erzählungen des ehemaligen Bürgerrechtlers wurde uns ein ganz neuer Blick auf die DDR und ihre Bewohner zuteil. Durch viele, auch oft sehr persönliche Geschichten schilderte er uns seine Aktivitäten in der Opposition, den Widerstand des Volkes und die Reaktionen



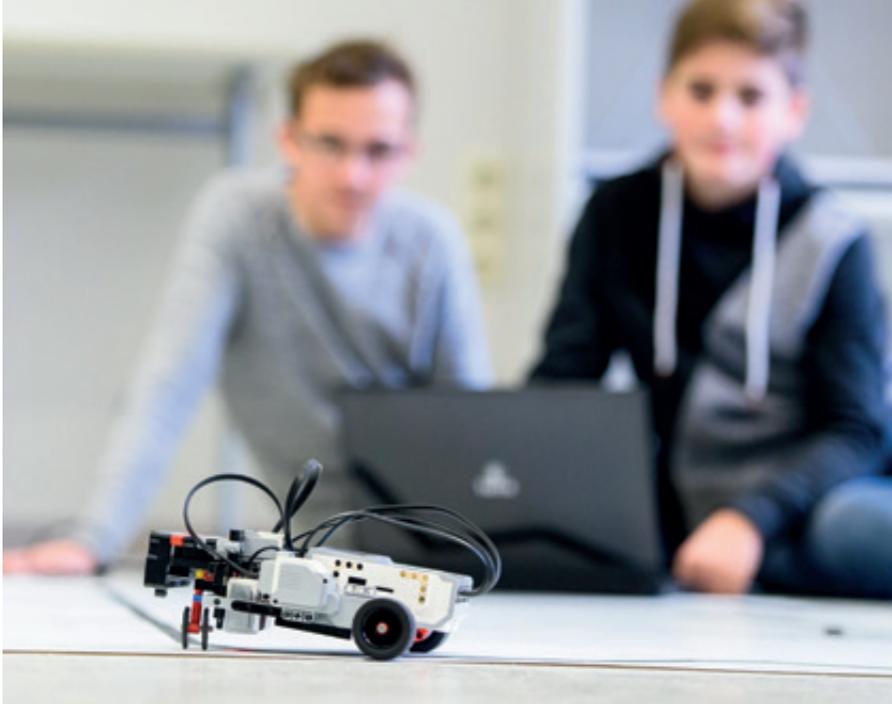
der SED. Für uns, als die Generation „nach der Mauer“, war es sehr interessant die Schilderungen eines Menschen zu hören, der jahrelang mit der Mauer gelebt hat und zu manchen Zeitpunkten sich ein Leben ohne Mauer nicht hätte vorstellen können. Die Erzählungen aus dem Geschichtsunterricht nahmen plötzlich Gestalt an, wurden für uns greifbar und real. Er erzählte uns lustige Anekdoten aus seinem Leben als Bürgerrechtler, in denen beispielsweise seine Frau die vor seinem Haus postierten MfS-Agenten mit Tee und Kuchen versorgte oder er sich mit den selbigen kleine Unterton in seiner Stimme uns nie den Ernst der Lage in der damaligen DDR vergessen. Insgesamt war das Gespräch mit Herrn Neubert von einer freundlichen und offenen Atmosphäre geprägt. Er ist ein Mann mit einer langen und erzählenswerten Geschichte, der mit Recht von sich behaupten kann, in seinem Leben viel erreicht zu haben. Bis heute setzt er sich für die Opfer der MfS ein und hilft ihnen bei der Aufarbeitung ihrer Vergangenheit.

Um kurz vor elf Uhr verabschiedeten wir uns schließlich von Herrn Neubert und kehrten in unsere Pension zurück. Dort hatten wir noch bis zu unserer Abfahrt Zeit, um zu Mittag zu essen und gemütlich in der Stadt zu schlendern. Um 14.40 Uhr verabschiedeten wir uns

schließlich von Erfurt und machten uns auf den Weg zurück in unser schönes Allgäu. Dieser kurze „Ausflug“ nach Erfurt war in jeder Hinsicht sehr gelungen. Wir hatten jede Menge Spaß beim Ausführen unseres Spezialauftrages und alle teilten die Begeisterung für die aufregende Lebensgeschichte von Ehrhart Neubert.

Zurück in Bad Wurzach gingen wir daran, das Interview zu bearbeiten. Dafür mussten wir zunächst das Tonband stückweise abspielen und auf Computer nachschreiben. Als das geschafft war, begannen wir damit kleinere Unstimmigkeiten zu korrigieren und das Interview zu kürzen. Dabei mussten wir leider auf viele, sehr interessante Ausführungen von Sachverhalten verzichten. Schließlich fassten wir unsere gesammelten Erfahrungen und Wahrnehmungen noch in einem Text zusammen, den Sie hier unter dem Titel „Erfahrungsbericht“ lesen können. An dieser Stelle möchten wir uns noch ganz herzlich bei der Schiedel-Stiftung bedanken, die uns das alles ermöglicht hat.

Greta Bauer und Sara Ivens



4. Begabungsförderung: Von Anfang an dabei

Jahresheft 2011

Gespräch mit Peter Allgaier

Jahresheft (JH): Herr Allgaier, Sie sind ja von Anfang an bei der Begabungsförderung dabei. Welche Projekte für die Schüler haben Sie denn dabei geleitet und betreut?

Peter Allgaier: Nun ja, nicht ganz von Anfang an. Bei der konzeptionellen Entwicklung war ich noch nicht am Salvatorkolleg. Allerdings leite ich nun seit 7 Jahren ununterbrochen Kurse im Themenbereich Robotik und Programmierung. Begonnen habe ich mit einem Robotik-Projekt, zu dem sich nur Jungen beworben haben. Später liefen parallel dazu „Roberta“-Kurse speziell für Mädchen. Diese vom Fraunhofer-Institut initiierten Kurse hießen offiziell „Roberta – Mädchen erobern Roboter“. Mittlerweile wurde diese

Bezeichnung in „Roberta – Lernen mit Robotern“ umgewandelt und die Kurse werden unter diesem Namen sowohl für Mädchen als auch für Jungen angeboten. Neu in diesem Schuljahr ist der Versuch einer Fortgeschrittenen-Gruppe, einen Zeppelin autonom (also ohne Fernsteuerung) fliegen zu lassen. Man darf gespannt sein ...

JH: Welche Begabungen sind da bei den Schülern gefördert worden und kann man das in irgendeiner Form erkennen?

Peter Allgaier: Außer den speziellen fachlichen Fähigkeiten, die das Programmieren erfordert, kann ich feststellen, dass vor allem die Kreativität beim Finden von Problemlösungen und die Fähigkeit zur Teamarbeit gefördert werden. Ebenso steigert sich das Durchhaltevermögen und die Leistungsfähigkeit unter stressigen Bedingungen, was sich unter anderem beim 2. Platz eines

Schülerteams des Salvatorkollegs beim Robotik-Wettbewerb an der TU München gezeigt hat. Die Schülerinnen und Schüler erwerben eine verstärkte Kompetenz beim Umgang mit Fehlschlägen und Misserfolgen, da nicht alle hochfliegenden Ideen mit den uns zur Verfügung stehenden Mitteln realisierbar sind. Außerdem lernen sie eine realistischere Einschätzung ihrer Fähigkeiten. Inwieweit man das im Unterricht erkennen kann, ist schwer zu beurteilen, da ich dieses Jahr z. B. keinen einzigen Projektteilnehmer in irgendeinem Fach „regulär“ unterrichtete. Allerdings hat ja Dr. Sebastian Renger in seiner Dissertation beeindruckende Ergebnisse zu dieser Frage veröffentlicht.

JH: Mit wem und was haben Sie zu tun gehabt bei den Projekten?

Peter Allgaier: Ich versuch's mal chronologisch geordnet: zunächst hat mich Klaus Amann gefragt, ob ich im Bereich „Technik“ ein Begafö-Projekt entwickeln und durchführen könne. Dabei kam ich auf ein Roboter-Bausatz-System mit einer grafischen Programmieroberfläche. Im Rahmen des ersten Robotik-Kurses machten wir eine Exkursion zum Schülerlabor der TU München im Deutschen Museum. Dort lernte ich Herrn Mike Kramler kennen, der uns Lego-Mindstorms

vorstellte. Das hat mich so überzeugt, dass ich bei ihm später eine Fortbildung zu diesem Thema belegte. Daraus entwickelte sich das Roberta-Projekt, denn Frau Sabrina Gebauer von der TUM lieh mir für ein halbes Schuljahr die entsprechenden Bausätze aus. Nach den positiven Erfahrungen wurden mir von der Friedrich-Schiedel-Stiftung dankenswerterweise die Mittel zur Anschaffung eigener Lego-Systeme bereitgestellt. U. a. um dabei in den Genuss vergünstigter Konditionen für die Schule bei der Anschaffung zu kommen, ließ ich mich in einer mehrtägigen Fortbildung am Fraunhofer-Institut für intelligente Analyse- und Informationssysteme (IAIS) in St. Augustin bei Bonn zum Roberta-Kursleiter (mittlerweile „Roberta-Teacher“) ausbilden und zertifizieren. Dort lernte ich interessante Leute aus verschiedensten Bereichen kennen, die Roberta z. B. als selbstständige Bildungsberater an Schulen oder bei der Ausbildung von Erstsemesterstudenten der Informatik einsetzen. Mit dem Beirat der Friedrich-Schiedel-Stiftung traf ich zweimal zusammen: einmal stellte ein Schüler seinen Roboter mit dem entsprechenden Programm vor, ein anderes Mal präsentierte ich die Inhalte der Fortbildung zum begabungspsychologischen Lernbegleiter und deren Konsequenzen für den Unterricht. Darauf kommen wir aber nachher noch ausführlicher zu sprechen.

Kontakt pflege ich auch zur Hochschule Weingarten. Dorthin habe ich mit mehreren Gruppen Exkursionen durchgeführt, um „Profis“ der Robotik bei der Arbeit über die Schulter schauen zu können. Außerdem erhofft sich die Hochschule zukünftige Ingenieur-Studenten für ihre Studiengänge interessieren zu können. Aus Weingarten bekamen wir auch durch die Vermittlung von Herrn Professor Löhmann Teile des Zeppelin-Bausatzes geschenkt. Eine kleine Abwechslung durfte ich durch Grundschüler des Bildungshauses Arnach erleben, mit denen ich auf Bitte von Klaus Amann und Rektor André Radke an vier Mittwochnachmittagen einen achtstündigen Roberta-Kompaktkurs abhielt. Und schließlich hatte und habe ich es natürlich mit vielen Schülerinnen und Schülern des Salvatorkollegs von Klasse 6 bis 13 an vielen Mittwoch- oder Freitagnachmittagen zu tun.

JH: Was haben Sie dabei gelernt und auch lernen müssen?

Peter Allgaier: Zunächst musste ich mich natürlich von fachlicher Seite her in die Konstruktion der jeweiligen Modelle einarbeiten und meine Programmierkenntnisse (die Dank Herrn B. Gates und seinen vorgefertigten Produkten in den letzten 20 Jahren doch etwas nachgelassen hatten) auffrischen. Gelernt

habe ich auch, dass man mit dem Auto nach der 1. Stunde nach München fahren, 5 Lego-Mindstorms-Bausätze an der TU abliefern und rechtzeitig zur 6. Stunde wieder im Klassenzimmer stehen kann, sodass kein Unterricht ausfallen muss.

Lernen müssen habe ich (wieder einmal), dass Bad Wurzach nicht besonders zentral gelegen ist und man mit öffentlichen Verkehrsmitteln mit einer Schülergruppe leichter nach München als nach Weingarten gelangen kann. Außerdem habe ich gelernt, dass Lego bauen allen Spaß macht und dass Roberta einen unglaublich hohen Motivationsfaktor und Aufforderungscharakter besitzt. Und schließlich habe ich lernen müssen, dass das größte Problem bei einer Begabungsförderung nach dem Enrichment-Prinzip darin besteht, dass die Schülerinnen und Schüler die Belastung durch einen zusätzlichen Nachmittag in der Woche oft unterschätzen.

JH: Die Begabungsförderung ist ja von Anfang an wissenschaftlich begleitet worden. Auf welche Weise ist bzw. war das Ihrer Meinung nach notwendig und sinnvoll?

Peter Allgaier: Zunächst einmal war dies sicher notwendig, um die Finanzierung zu gewährleisten. Am Anfang waren sich vielleicht nicht alle Beteiligten über die

Bedeutung dieser Begleitung im Klaren, aber nach meinem persönlichen Eindruck hat das Ganze eine Dynamik entwickelt, die viele überrascht und die mehr Erkenntnisse als gedacht erbracht hat. Entscheidend war dabei für mich vor allem, dass die wissenschaftliche Begleitung unmittelbar mit einem Namen bzw. einer Person verbunden ist: Dr. Sebastian Renger. Ohne die guten persönlichen Kontakte und dem menschlichen, respektvollen, immer von Humor begleiteten und auf herausragendem wissenschaftlichen Niveau vonstattengehenden Umgang zwischen Dr. Renger und allen von Schulseite her involvierten Personen wäre die ganze Begleitung – auch wenn sie wissenschaftlich auf ähnlich hohem Niveau stattgefunden hätte – sicherlich niemals für alle Beteiligten so fruchtbar geworden. Ich finde es äußerst witzig, dass sich Kernaussagen aus Rengers Arbeit, z. B. dass Unterricht Beziehungsarbeit ist oder dass Lernen nur bei positiven Affekten gut funktioniert, sozusagen auf der Metaebene der Begabungsförderung nochmals eindrücklich bestätigen.

JH: Nach meinen Informationen werden Sie demnächst ein Zertifikat für Ihre Ausbildung als „begabungspsychologischer Lernbegleiter“ überreicht bekommen. Was steckt hinter der Ausbildung und war sie wichtig für Sie?

Peter Allgaier: Der begabungspsychologische Lernbegleiter (BPLB) ist eine völlig neue, von Dr. Sebastian Renger ins Leben gerufene Fortbildungsreihe für Lehrer, Erzieher, Berater u. ä. Sie umfasste (über 2 Jahre verteilt) 8 Wochenendseminare (jeweils Freitag + Samstag) und zum Abschluss mussten alle Teilnehmer (das waren vom Salvatorkolleg inklusive meiner Wenigkeit 9 Lehrkräfte) eine „Praxisreflexion“ anfertigen. In dieser musste man auf ca. 20 Seiten zwei bis drei Fallbeispiele analysieren und den Verlauf der Beratungsgespräche fixieren. Wir sind übrigens die „aller-aller-ersten BPLB von der ganzen Welt“, denn wir waren Dr. Rengers Pionierkurs. Mittlerweile laufen meines Wissens nach drei weitere Kurse in verschiedenen Tagungsstätten in Deutschland, allerdings ist keine Schule unter den Teilnehmern, die gleich neun Lehrer auf einmal ausbilden lässt. Leider reicht der Rahmen dieses Gesprächs nicht aus, um die Inhalte der Fortbildung halbwegs angemessen aufzuführen. Am besten schauen sie auf der Homepage von Sebastian Rengers Institut (Deutsches Zentrum für Begabungsforschung und Begabungsförderung DZBF) nach, da finden Sie einige Informationen (und Bilder von am Kolleg nicht ganz unbekanntem Kursteilnehmern). Ich kann diese Ausbildung jedem Lehrer (und jedem Lehramtsstudenten) nur empfehlen. Die

psychologische Dimension des Unterrichtens, der neue Blick auf sich selber als ein Lehrer, der Mentor ist, und die äußerst wirksamen Techniken z. B. bei der Gesprächsführung haben mich in meiner Professionalität definitiv weitergebracht. Und Gott sei Dank hat auch vieles von dem, was ich bisher so als Lehrer gemacht habe, eine (nun wissenschaftlich fundierte) Bestätigung erfahren.

JH: Wie sehen Sie Ihre Rolle als begleitender Lehrer bei der Begabungsförderung im Vergleich zu der Lehrerrolle im Normalunterricht?

Peter Allgaier: Ich habe in der Begafö relativ wenig verpflichtenden „Stoff“, welchen ich „nach Plan“ unterrichten muss (und den bestimme ich auch noch selber), sondern kann den Schülern bei der Themenwahl (Bauart, Zweck des Programms) im Prinzip freie Hand lassen. Ich trete eher als Helfer und Berater in der Not auf, wenn sich eine Gruppe in eine Sackgasse verlaufen hat. Ich muss keine Arbeiten schreiben und ich muss keine Noten geben. Das sind wohl die Hauptunterschiede. Natürlich fühle ich mich auch im „Normalunterricht“ als Mentor und Begleiter, habe dort allerdings nicht immer die gewünschte Zeit, sondern muss Gespräche

und Beratungstätigkeit eher außerhalb der Unterrichtszeit legen, was innerhalb der Begafö nicht nötig ist.

JH: Welchen Nutzen hat Ihrer Meinung nach die Begabungsförderung für die gesamte Schülerschaft bzw. könnte sie haben?

Peter Allgaier: Ein Nutzen ist sicherlich, dass man sich im Unterricht vielleicht eher an projektorientierte bzw. Projektarbeiten wagt, wenn man diese in der Begafö erfolgreich durchgeführt hat. Mittlerweile sehe ich den Hauptnutzen allerdings in unserer Beraterkompetenz als BPLB, die sicher vielen Schülern, die einen Bedarf danach haben, zugutekommen kann.

JH: Sie sind weiterhin dabei bei der Begabungsförderung! Oder?

Peter Allgaier: Muss ja wohl ... es kommen jetzt schon wieder die ersten Anfragen für das nächste Schuljahr und ich kann vermutlich nicht allen Bewerbern einen Platz garantieren. Außer es fänden sich evtl. ein paar Spender, die uns mit zusätzlichen Roboter-Baukästen unterstützen könnten ...

JH: Vielen Dank für das Gespräch



5. Erlebnispädagogik: „Kopf, Herz und Verstand“

5.1 Der lange Weg der Schwabenkinder Jahresheft 2012



Zum ersten Mal gab es im Rahmen der Begabtenförderung einen Kurs zu dem gerade aktuellen Thema „Schwabenkinder“, der von Herrn Winfried Kramer und Herrn Thorsten Schmidt geleitet wurde. Unsere kleine klassenübergreifende Schülergruppe traf sich regelmäßig während des gesamten Schuljahres. Der Inhalt des Kurses erstreckte sich von der literarischen Rezeption und der historischen Aufarbeitung des Themas bis zur Vorbereitung der eigentlichen Wanderung. Neben der Lektüre zweier Romane und den Besuchen der Ausstellungen im Ravensburger Humpisquartier und dem Bauernhofmuseum in Wolfegg, mussten wir zur Vorbereitung der Wanderung eine Rollenbiographie zu einem Schwabenkind schreiben. Dies sollte uns zum Abschluss und Höhepunkt des Projektes darauf vorbereiten, uns während der Wanderung besser in die damalige Zeit und die persönlichen Umstände der Kinder bzw. eines bestimmten Kindes hineinversetzen zu können. In Begleitung der Kursleiter und Hildegard Kitchen wollten wir – Alisa Schele, Anna-Lena Ruf, Casandra Vollmer, Jakob

Gaupp, Luis Schöllhorn und Timo Roujean –, einen historischen Weg der Schwabenkinder nachwandern. Unsere Wanderung sollte sich von Pettneu am Arlberg bis nach Friedrichshafen und damit über ca. 100 km erstrecken. An der Stelle des historischen Kindermarktes am Hafen sollten uns dann unsere Eltern wieder abholen. Anders als bei den echten Schwabenkindern begann unsere Wanderung nicht im März an Josefi (19. März), sondern am 9. Juli und endete nicht im November an Martini (11. November), sondern schon nach sechs Tagen.

Am Montag, den 9. Juli 2012, ging es in Pettneu (1222 m) los, nachdem uns Herr Amann mit dem Bus dorthin gefahren hatte. Bei Sonnenschein und guter Laune starteten wir mit der ersten Etappe, welche die alpinste war. Trotz der Pausen haben wir den steilen und sonnigen Aufstieg zur Kaiserjoch-Hütte auf 2310 m erschöpft aber gut bewältigt. Nach einer ausgiebigen Mittagspause mit Landjäger, Rauchfleisch, Riegel und Trockenfrüchten machten wir uns für den Abstieg zu unserer

ersten Übernachtungshütte, dem „Edelweißhaus“ (1530 m) in Kaisers, bereit. Der spektakuläre Abstieg bot Schneefelder, die zur Schneeballschlacht einluden, einen tollen Blick ins Lechquellengebiet und schließlich einen eiskalten Gletscherwasserbach, den die Jungs zum Baden nutzten. Auch hatten die Ersten ihre Blasen bekommen und es wurden viele Murmeltiere gehört und gesehen. Nach einem leckeren Abendessen haben wir uns alle erschöpft in unsere Betten fallen lassen. Am nächsten Morgen ging es nach dem Frühstück mit leichtem Nieselregen runter



Bündner Schwabenkinder in Bad Wurzach-Arnach



ins Tal nach Steeg (1122 m) und dann weiter Richtung Warth zum Hochtannbergpass (1676 m). Da wir mangels eines geeigneten Wanderweges ein Teilstück auf der vielbefahrenen Passstraße hätten zurücklegen müssen, nahmen wir den Landbus, so als ob wir als Schwabenkinder Glück gehabt hätten, ein Stück des Weges von einem Fuhrwerk mitgenommen zu werden. Am Mittag kam dann doch noch die Sonne heraus, während wir durch mehrere Kuhweiden wanderten, um unterhalb des beeindruckenden Widdersteins (2533 m) eine ausgiebige Mittagsrast zu machen. Nach weiteren 30 Minuten erreichten wir dann das Tagesziel, die Widdersteinhütte (2009 m), die uns Richtung Süden ein faszinierendes Bergpanorama bot. Eine große Portion Spaghetti war dann die Grundlage für gemeinsame abendliche Tischspiele. In der Nacht wurden manche von Schnarchgeräuschen wach gehalten oder zumindest aufgeweckt, da wir in einem einfachen Matratzenlager mit mehreren anderen Wandergruppen einquartiert waren.

Am Mittwoch war es vom Wetter her der schlechteste Tag, da es nach dem abendlichen schweren Gewitter – auf 2000 m Höhe ein beeindruckendes Ereignis! – von morgens an neblig und kalt war. Dennoch hatten wir beim Wandern wie immer Spaß und gute Laune. Unterwegs besichtigten wir auf der Batzenalpe (1577 m) ein kleines Museum, das über das frühere Bauernleben in den Bergen informierte. Den Mittwochabend verbrachten wir gemeinsam bei Germana Nigsch, einer 82-jährigen Frau aus Schoppernau, die uns neun in ihr großes Haus aufgenommen hatte. Zusammen mit ihr bereiteten wir Kässpätzle mit Zwiebeln zu. Währenddessen teilte uns Germana einiges von ihrem Wissen über die Schwabenkinder mit. Gestärkt und mit neuen Eindrücken im Gepäck brachen wir am nächsten Tag auf, um in Richtung Schwarzenberg (696 m) zu wandern, wo ein Heimatmuseum eine große Ausstellung zu unserem Thema gezeigt hat. Wir waren gespannt, wie das Museum aufgebaut war und ob wir wieder etwas Neues erfahren würden bzw. sich unser

Vorwissen bestätigen ließe. Aus Zeitgründen mussten wir für diesen längsten Etappentag wieder für wenige Kilometer ein „motorisiertes Fuhrwerk“ benutzen. Man braucht halt Glück als Schwabenkind! Kurioserweise übernahm die Führung durch die Ausstellung die Schwiegertochter unserer Germana! Nach einer weiteren kleinen Trinkrast bei der Tochter von Germana – wie klein die Welt doch ist! – überquerten wir am frühen Abend den Lorenpass (1080 m) und ließen damit endgültig „unsere Heimat“ hinter uns: Endlich, am vierten Tag der Wanderung auf historischem Weg, sahen wir den Bodensee und damit das „gelobte Schwabenland“, genau an der Stelle, an der die Schwabenkinder ihn zum ersten Mal gesehen hatten. Nach diesem Tag waren wir zudem sehr erleichtert, als wir in unserem Quartier am Brüggelekopf (1180 m) hörten, dass es ab jetzt nur noch bergab ginge. Am vorletzten Tag mussten wir uns leider mittags in Alberschwende von Herrn Schmidt verabschieden, der bereits angeschlagen und geschwächt die Wanderung begonnen



Winfried Kramer (†) (rechts)

hatte, sich nun jedoch zu Hause auskurieren wollte. Den größten Teil des Weges Richtung Bregenz war auf Asphaltwegen zu laufen, deshalb schmerzten uns abends im Salvator-Kloster Lochau die Füße und man spürte die Blasen noch mehr als an den vorherigen Tagen. Dies war unsere letzte Unterkunft und auch eine thematisch angemessene, denn auch bereits die Schwabekinder hatten in Klöstern eine Herberge gefunden. In einer angenehmen und lustigen Reflexionsrunde ließen wir unseren letzten Abend der Wanderung ausklingen und sprachen noch einmal jeden Wandertag mit seinen Eindrücken an. Die letzte und sechste Etappe war der bequemste Weg. Zuerst mussten wir zwar sechs Kilometer wieder zurück nach Bregenz zum Hafen laufen, doch dann sind wir mit dem Schiff, wie auch so manches Schwabekind, nach Friedrichshafen gefahren. Auf dem Bodensee war starker Wellengang und der Wind wehte heftig. Wir genossen die letzten Stunden vor unserer Ankunft. Es wurden noch einige Fotos gemacht und viel gelacht. Mit gemischten Gefühlen verließen wir dann aber das Schiff, um von unseren Eltern auf dem Kindermarkt in Empfang genommen zu werden. Einerseits waren wir froh, wieder zu Hause in unseren eigenen Betten schlafen zu können und nicht erst den ganzen Sommer über im Schwabenland arbeiten zu

müssen, bevor dann wieder an Martini der Rückmarsch anstand. Doch andererseits war diese Wanderung ein tolles Erlebnis für die gesamte Gruppe, das niemand so schnell vergessen wird. Vor allem der Zusammenhalt unserer Gruppe war in den letzten Tagen sehr eng geworden, so dass die Tage wie im Flug vergingen. Auch sind wir uns bewusst, dass unsere Wanderung nicht mit der der Schwabekinder zu vergleichen ist: Wir hatten gutes Schuhwerk und moderne Rucksäcke, ausreichend zu essen und trinken, sowie relativ komfortable Unterkünfte. Die Schwabekinder hingegen hatten lediglich einen Kartoffelsack, der ihnen als Rucksack für die wenigen Habseligkeiten, die sie mitführten, diente, keine im heutigen Verständnis wirklich geeigneten guten Schuhe und keine moderne Funktionskleidung zum Anziehen, obwohl sie noch bei Schnee losliefen und auch dann erst wieder zurückkehrten.

Abschließend danken wir im Namen der Gesamtgruppe unseren Begleitern Frau Hildegard Kitchen, Herrn Thorsten Schmidt und Herrn Winfried Kramer, dass wir mit ihnen eine so außergewöhnliche Wanderung erleben durften.

Die „Schwabekinder“
Casandra Vollmer und Anna-Lena Ruf

5.2 Zehn Jahre Erlebnispädagogik im Rahmen der Begabungsförderung am Salvatorkolleg Jahresheft 2017

Seit einigen Jahren gibt es am Salvatorkolleg pädagogische Ansätze, die außerhalb des üblichen unterrichtlichen Alltags versucht werden. Diese Ansätze orientieren sich an der Konzeption der Erlebnispädagogik. Im Schuljahr 1995/96 fand in diesem Sinne zum ersten Mal an unserer Schule für die 7. Klassen ein Seeschulheim statt. Mit dem Segeltörn auf dem Westfriesischen Wattenmeer verband sich im Grunde dieselbe pädagogische Zielsetzung wie mit den Bergfahrten in Vorarlberg. Dort wurde in den vergangenen Schuljahren wiederholt ein mehrtägiger Aufenthalt in einer Selbstversorgerhütte in den Bergen des Großen Walsertals („Abenteuer macht Schule – Schule macht Abenteuer“) durchgeführt (vgl. hierzu auch den Bericht im Anschluss). Auch das Kanu-Projekt „Panta Rei“ auf der Wiesent in der Fränkischen Schweiz (2006/07) und das mobile regional-historische Projekt „Der lange Weg der Schwabekinder“ (2011/12) sind praktische Spielarten dieser Konzeption.

Die genannten Unternehmungen basieren auf dem erlebnispädagogischen Konzept, dessen Wurzeln über 100 Jahre in die Zeit der

Reformpädagogik der vorletzten Jahrhundertwende (1900) zurückreichen.

Winfried Kramer (†) / Thorsten Schmidt

5.2.1 Ziele der ganzheitlichen Konzeption (Erziehung mit „Kopf, Herz und Verstand“)

- Erziehen und lehren, damit aus den Kindern und Jugendlichen selbstbewusste und verantwortliche Persönlichkeiten werden,
- die ausgestattet sind mit sozialer Kompetenz,
- mit Achtung vor der Würde des Mitmenschen,
- in Verantwortung vor der Schöpfung.
- Dies geschieht durch die Entwicklung der eigenen, individuellen Persönlichkeit durch erzieherische Begleitung bei der Identitätsfindung.

5.2.2 Methoden der Erlebnispädagogik

- Lernen in konkreten Situationen in einem sozialen Lernfeld unter „natürlichen“ Bedingungen (d.h. in der Natur).
- Erfahrungen im Zusammenleben in und mit einer Gruppe (dabei erfolgen Übernahmen von Verantwortung, Rücksichtnahme



Thorsten Schmidt (links)

- gegenüber Mitmenschen und Sachen, Teamfähigkeit).
- Durchführung von Exkursionen in die Natur (Gebirgswanderung, Biwak, Segeltörn, Kajakfahrt u.Ä.).
- Es müssen Entscheidungen getroffen werden, mit Konsequenzen für die ganze Gruppe.
- Ohne „Fluchtmöglichkeit“ lernt man es, sich dem Neuen zu öffnen, Angst zu überwinden, auch durch Unterstützung in der und durch die Gruppe.
- Eventuell werden dabei psychische und/oder physische Grenzerfahrungen gemacht.
- Diese führen zu einer natürlichen Ich-Stärke und unterstützen den eigenen Identitätsfindungsprozess innerhalb eines sozialen Umfelds.

Unmittelbar nach einer gemeisterten Herausforderung ist die emotionale Beteiligung der Erlebnisse sehr hoch, es besteht oft das Bedürfnis sich auszutauschen, das Erlebnis mit anderen zu teilen und rational zu verarbeiten. Die Erlebnispädagogik bedient sich hierbei der so genannten Reflexion (intellektuelle Rückschau). Sie dient der Erlebnisverarbeitung und Bewusstwerdung.

Im Rahmen der Reflexion gibt es vier Phasen, denen z.B. folgende Fragestellungen zugeordnet werden:

1. Beobachtung: Was ist passiert?
2. Verallgemeinerung: Was schließen wir daraus?
3. Bewertung: Wie stehst du dazu?
4. Transfer: Was bedeutet das für mein Alltagsleben?

Eine Reflexionsrunde ohne Transfer bleibt auf halbem Wege stehen! Gerade das Verknüpfen der Erfahrungen mit dem Alltagsleben und die daraus resultierende Neuformulierung von Zielen bietet die bestmögliche Grundlage für längerfristige Erfolge.

Thorsten Schmidt



6. Eine Rückblende über außerschulische Aktivitäten am Salvatorkolleg

Jahresheft 2015

Mein Name ist Natalie Spieler und ich habe das Salvatorkolleg mit dem Abitur im Sommer 2015 verlassen.

Doch bevor es so weit war, kam ich während meiner Schullaufbahn in den Genuss vieler außerschulischer Angebote. Von diesen möchte ich im vorliegenden Bericht kurz erzählen, denn für mich war jedes einzelne Projekt eine wahre Bereicherung!

Angefangen hat meine außerschulische Förderung am Ende der 6. Klasse, als ich mich erstmals für ein Projekt der Begabungsförderung beworben habe. Dieses Angebot hat mich so fasziniert, dass ich seither jedes Schuljahr an einem anderen Projekt teilgenommen habe und mich meistens nur schwer entscheiden konnte, was ich das folgende Jahr am liebsten machen würde... So habe ich mich z.B. im Filme drehen/schneiden versucht, Italienisch gelernt oder auch im Vokalensemble gesungen. Ganz unterschiedliche Projekte, die alle rein gar nichts miteinander zu tun hatten – und doch war jedes auf seine Art wundervoll.

Aufgrund meiner Begeisterung, Dingen auf den Grund zu gehen und Neues zu lernen, ist es für mich aber nicht nur bei der jährlichen Begabungsförderung geblieben. Ich habe mich auf Absprache mit Herrn Amann/Pater Friedrich auch für zahlreiche sogenannte „Akademien“ bewerben dürfen. Diese Akademien haben alle ein gemeinsames, grundlegendes Ziel: junge, lernwillige und interessierte Schüler zusammen zu bringen und diese zu fördern. Es mag spießig klingen, auf eine „Akademie“ zu gehen und dafür auch noch die eigenen Ferien zu opfern. Aus eigener Erfahrung kann ich aber berichten, dass Akademien klasse sind. Viele gleichaltrige Menschen, die mehrere Tage gemeinsam verbringen, Spaß haben und dabei auch noch sehr viel lernen. Es ist eine andere Art des Lernens, eine Art des Lernens, die man im Unterricht so nicht erfahren kann. 2008 war ich auf der „Juniorakademie“ des Regierungspräsidium Tübingen und letzten Herbst wurde ich noch bei der „young leaders Akademie“ in Koblenz zugelassen. Beide Akademien waren grundverschieden und dennoch war eine Akademie bereichernder als die andere. Des Weiteren habe ich durch beide Akademien Freunde gefunden, die zwar quer über ganz Deutschland verteilt sind, mit denen ich aber bis heute in engem Kontakt stehe. Die Arbeitsformen der Akademien sind

abwechslungsreich und universitätsähnlich: Inhalte werden in Arbeitskreisen, Plenums-Gesprächen, Workshops aber auch Professoren-Vorträgen erarbeitet und bieten den Teilnehmern zahlreiche Chancen. Die Chancen können bei Interesse genutzt werden und man kann inhaltlich sehr viel aus Akademien mitnehmen. Meistens wird am Ende aber auch noch auf eine große Abschluss-Präsentation hingearbeitet, in der Teile des Erlernten präsentiert werden. Die Herausforderung besteht vordergründig darin, sich auf Neues einzulassen und mit vorher nie dagewesenen Situationen umzugehen. Der Prozess der Herausforderungs-Bewältigung wird von den Akademie-Leitern zwar unterstützt aber nicht als fertige Lösung präsentiert. Somit lernt man nebenbei auch Selbständigkeit und Eigeninitiative zu zeigen!

Ich glaube, dass gerade die Verschiedenheit der Einflüsse einen Jugendlichen voranbringen und ihn in seiner Identität stärken und prägen kann. Mich persönlich haben alle Programme auf meinem Weg nämlich weit voran gebracht. Jedem, dem eine derartige Möglichkeit angeboten wird, kann ich deshalb nur empfehlen, diese auch zu nutzen – ich würde alles sofort wieder machen!

Natalie Spieler, Abitur 2015

III. Konzept für die Begabungsförderung am Salvatorkolleg ab 2014



Nach einer ersten Förderphase von zehn Jahren, in der die Schule über den Beirat Begabungsförderung ständig mit der Friedrich-Schiedel-Stiftung im Gespräch war, signalisierte die Friedrich-Schiedel-Stiftung, dass sie eine Fortsetzung der Förderung des Salvatorkollegs befürworten würde. Dies war der Anlass für die Fortschreibung des Konzeptes der Begabungsförderung. Eine solche Fortschreibung musste verschiedenen Ansprüchen genügen: Sie sollte den Ausgangspunkt und die bislang erreichten Schritte beschreiben, die konzeptionelle Grundlage und Profilsetzung klar formulieren und schließlich die anzustrebenden nächsten Schritte skizzieren.

Dieser Aufgabe stellt sich das Konzept für die Begabungsförderung, die im Frühjahr 2015 vorgelegt wurde und schließlich die Fortsetzung der finanziellen Förderung für weitere zehn Jahre begründete.

Der Wortlaut des Konzepts wird hier unverändert wiedergegeben.

1. Einleitung

Als im Jahr 2003 die Überlegungen konkret wurden, am Salvatorkolleg mit Hilfe der Friedrich-Schiedel-Stiftung ein Projekt Hochbegabtenförderung über zehn Jahre durchzuführen, konnte keiner der Beteiligten genau

beschreiben, welchen Verlauf das Projekt nehmen würde. Der Bedarf, etwas für die besonders Begabten zu tun, war nicht nur am Salvatorkolleg sichtbar. So wurde 1999 das Österreichische Zentrum für Begabungsförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) gegründet, im Jahr 2003 startete an der Universität Münster die Reihe der Münsterschen Bildungskongresse, das Land Baden-Württemberg gründete 2004 das Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch-Gmünd und stattete drei Jahre später – parallel zu Bayern – 17 Gymnasien mit separaten Hochbegabtenklassen aus. Gleichzeitig waren die Zielsetzungen für die verschiedenen Projekte der Hochbegabtenförderung – auch beim Blick ins internationale Umfeld – unüberschaubar verschieden. Ein Kongress zur Hochbegabtenförderung in der evangelischen Akademie Bad Boll im Jahr 2006 mit dem Titel „Beyond Standards“ vermochte lediglich verschiedenste Konzepte aus der ganzen Welt nebeneinander zu stellen.

In diesem Umfeld entschied sich das Salvatorkolleg für das Vorgehen, in der Auseinandersetzung mit und in der Begleitung durch die Wissenschaft aus dem eigenen Profil und den Vereinbarungen mit der Friedrich-Schiedel-Stiftung heraus einen Weg zu suchen, dabei die Erfahrungen mit den Lehrerinnen und

Lehrern zusammen zu evaluieren und daraus die nächsten Schritte zu entwickeln. Die wissenschaftliche Evaluation erwies sich hierbei als besonders hilfreich. In der Konsequenz entwickelte die Schule insgesamt Ideenveränderungen anzugehen (siehe Kapitel 2). Die Entwicklung der Konzeption für die Begabungsförderung am Salvatorkolleg ist damit sowohl in der Wertetradition der Schule als auch im Dialog mit der Wissenschaft verankert. In Kapitel 3 werden die Verbindungen aufgezeigt und in Kapitel 4 im Ziel für die Schulentwicklung der kommenden Jahre zusammengeführt.

Es zeigte sich, dass für eine Schulentwicklung der Zeitraum von zehn Jahren eine Größe darstellt, in der Veränderungen tatsächlich verfolgt werden können. Deshalb beschreibt Kapitel 5 konkrete Schritte, die für eine Fortsetzung und Weiterentwicklung der Begabungsförderung sowohl in den Projekten als auch in die gesamte Schule hinein in den kommenden zehn Jahren gegangen werden sollen. Am Ende stehen sowohl konkrete und als auch visionsartige Darstellungen für eine veränderte Lernkultur am Salvatorkolleg. Sie werden Indikatoren für eine erfolgreiche Projektumsetzung sein.

2. Erfahrungen – Rückblick

Der Auftrag für das Projekt Begabungsförderung im Jahr 2004 ist der Präambel der Projektbeschreibung von 2003 zu entnehmen: „Ziel und Mittelpunkt der Ausbildung ist die selbstständige, selbstverantwortliche und christlich geprägte Persönlichkeit mit individuell verschiedenen überdurchschnittlichen Fähigkeiten und herausragender Leistungsbeurteilung. (...) Das hier vorgestellte Konzept der Hochbegabtenförderung setzt deshalb nicht auf jeweils aktuelle Strömungen, sondern stellt sich von der christlichen Tradition her den Herausforderungen der modernen Gesellschaft und dem Gelingen persönlichen Lebens.“

Daraufhin wurde mit dem Schuljahr 2004/2005 das Programm mit verschiedenen Projekten begonnen. Mit den beteiligten Kolleginnen und Kollegen wurden die Erfahrungen reflektiert und im „Konzept der Begabungsförderung“ 2009 erstmals beschrieben. Bereits nach dieser kurzen Zeit war als Grundsatz der Begabungsförderung die Konzentration auf die mentorische Begleitung der Schülerinnen und Schülern (SuS) bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen festgelegt. Die Arbeit daran sollte in den themenorientierten Projektgruppen selbst erfolgen, eine Begleitung der

Kompetenzentwicklung ohne Anbindung an spezifische Projekte stellte sich als ineffektiv heraus.

In der zweiten Phase erfolgten dann die Fortbildungsreihen für insgesamt 21 Kolleginnen und Kollegen durch das Deutsche Zentrum für Begabungsförderung und Begabungsforschung in Hannover: zum einen die Fortbildung zum Begabungspsychologischen Lernbegleiter mit insgesamt 16 Fortbildungstagen in acht Modulen über zwei Jahre verbunden mit einer schriftlichen Hausarbeit und zum anderen die Fortbildung zum Lernbegleitenden Mentor mit zweimal drei Fortbildungstagen. Ziel der Fortbildungen war es, die Lehrer-Schüler-Beziehung und das mentorische Handeln zu professionalisieren, indem die Kolleginnen und Kollegen die Grundlagen der lösungs- und ressourcenorientierten Beratung kennen lernten. Durch diese auf eine spezielle Begabungsförderung zugeschnittenen Maßnahmen wurden zudem verschiedene Entwicklungsschritte in den allgemeinen Unterrichtsalltag hinein ermöglicht, die im Folgenden beschrieben werden.

2.1 Erfolge

Nach zehn Jahren Arbeit kann das Salvatorkolleg ein breites Spektrum an Wirkungen und Erfolgen beschreiben. Diese umfassen sowohl den Verlauf und die Ergebnisse der Projekte als auch die wissenschaftliche Evaluation, die die positive Wirksamkeit der Projektarbeit in verschiedenen Dimensionen beschreiben konnte.

2.1.1 Erfolge innerhalb der Projekte

Das Projektangebot am Salvatorkolleg ist als Enrichmentprogramm angelegt. Es ermöglicht SuS, aus einer breiten fachlichen Palette Themen bzw. Fragestellungen auszuwählen, mit denen sie sich über ein Schuljahr hinweg beschäftigen wollen. Trauen sie sich dies zu und erwarten sie sich auch eine gute Zusammenarbeit mit dem begleitenden Lehrer und den anderen SuS, melden sie sich mit einem Motivationsschreiben an. Sind die leistungsmäßigen und motivationalen Voraussetzungen aus Sicht der Projektleitung gegeben, steht einer Teilnahme am Projekt nichts entgegen.

Kennzeichnend für die Projekte ist, dass die Projektangebote der Begabungsförderung an den Stärken der SuS ansetzen und



ihnen ein Feld bieten, in dem sie sich und ihre Kompetenzen erproben und entwickeln können, es geht also um Ressourcenorientierung und Selbstwirksamkeit. Dies ermöglicht den SuS, sich mit interessanten Themen und Fragestellungen zu beschäftigen. Die Freiheit von curricularen Vorgaben öffnet dabei den Weg, sich – je nach Alter – forschend in die Tiefen wissenschaftlicher Fragen zu begeben. In den Teams der unterschiedlichen Projekte ist Kooperation konstitutiv, so dass alle Facetten des sozialen Lernens gefordert sind und andere Konstellationen, die im sonstigen Schulalltag vorherrschen, aufgebrochen werden: So entfällt die Einengung

der Themengebiete durch die Vorgaben des Bildungsplans und die Konzentration auf Prüfungen statt Produktorientierung erhält der Aneignungs- und Erarbeitungsprozess Beachtung. Die SuS setzen sich bei Rückmeldeggesprächen, die einen Schwerpunkt der mentorischen Beratung bilden, mit sich und ihren eigenen Kompetenzen auseinander und nehmen so die eigene Kompetenzentwicklung in die Hand. Selbststeuerung und Selbstverantwortung werden dabei thematisiert und gezielt bearbeitet.

In konzentrierter Form baut die Arbeit an der eigenen Kompetenzentwicklung auf der

von Julius Kuhl, Professor für Differenzielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung an der Universität Osnabrück, entwickelten Diagnostik TOP (Testbatterie Osnabrücker Persönlichkeitsmodell) auf. Nach einer durch die zum Begabungspsychologischen Lernbegleiter ausgebildeten Lehrkräfte durchgeführten Testung erfolgt ein Auswertungsgespräch mit den SuS: Das eigene Kompetenzprofil wird zum Gegenstand der Erörterung, Fragen der Entwicklung sind zentral. In den Lehrer-Schüler-Gesprächen kommt mit der TOP-Diagnostik ein Instrumentarium zur Anwendung, das auch im Bereich der Führungskräftebildung momentan Einzug findet.

Eine besondere Funktion in den Projekten der Begabungsförderung nehmen Präsentationen (z.B. in öffentlichen Veranstaltungen, beim Tag der offenen Tür oder innerhalb einer Klasse oder Stufe) ein: Sie machen jedes Projekt zur Herausforderung und bieten die Möglichkeit, die Vorzüge des Projektangebots an die Schule zurückzugeben. Bei den Präsentationen wird die außerordentliche Qualität der inhaltlichen Ergebnisse in unterschiedlichsten Bereichen sichtbar: Literatur, Film, Kunst, Robotik (bzw. Informatik), Finanzmathematik, mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Projekte in ihrer Vielfalt werden gezeigt. Alle Präsentationen sind selbstständig durch die Schüler entworfen und in der Auseinandersetzung mit der Projektgruppe weiterentwickelt; die Präsentationen sind sowohl methodisch, insbesondere auch auf den Grad der Selbstständigkeit bezogen, als auch inhaltlich auf Augenhöhe mit Proseminaren an Hochschulen. Die Lehrerinnen und Lehrer sehen darin einen besonderen Reiz.

⁶ Die Dissertation: RENGER (2010)

⁷ Für die folgende Abschnitte 2.1.2.1 bis 2.1.2.4 vgl.: Jahreshft 24/2009 S. 58f, siehe: www.salvatorkolleg.de > Schule > Jahreshfte > Jahreshft 2009.

2.1.2 Wissenschaftliche Evaluation – Erkenntnisse

Begleitend zum Enrichmentprogramm wurde für die wissenschaftliche Evaluation die bereits erwähnte TOP-Diagnostik von Julius Kuhl durchgeführt. Dabei wurden die Ergebnisse der Diagnostik nicht nur für die Forschungsfrage genutzt, sondern einige Ergebnisbereiche wurden mit den SuS betrachtet und zum Inhalt der Beratung gemacht. In seiner Dissertation von 2009⁶ konnte Sebastian Renger zahlreiche Effekte beschreiben, die die ersten Eindrücke unterstrichen:⁷

2.1.2.1 Bereich Selbststeuerung

Der Bereich der Selbststeuerung beschreibt, inwieweit Schüler über wichtige Willenskompetenzen des schulischen Arbeitens verfügen und wie sie damit umgehen. Die Untersuchung zeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die an Projekten der Begabungsförderung teilnehmen, ihre Konzentrationsstärke grundlegend steigern können, sie setzen sich weniger unter Druck, um schwierige Ziele zu erreichen; gleichzeitig gelingt es ihnen besser, angstfrei zu arbeiten. Im Umgang mit Misserfolg oder Fehlern geben die Schüler aus der Begabungsförderung ein stabileres Bild als die Kontrollgruppen an und bleiben zuversichtlich.

2.1.2.2 Bereich Motivation

Die bisherige Begabungsforschung konzentriert sich oft ausschließlich auf die Leistungsmotivation. Die wissenschaftliche Arbeit von Sebastian Renger hat jedoch neben der Leistungsmotivation auch die Motivation im Beziehungsbereich und die Motivation der Selbstbehauptung untersucht, d.h. den Willen eigene Bedürfnisse und Ziele einzubringen. Hier zeigt die Auswertung deutliche und für das Projekt erfreuliche Ergebnisse: Schüler aus der Begabungsförderung vergleichen sich immer weniger mit anderen Schülern und sie motivieren sich zunehmend selbst für Ziele („intrinsische Motivation“) sowie für teamorientiertes Zusammenarbeiten. Sie legen verstärkt Wert auf den gegenseitigen Austausch, auf soziale Kontakte und auf den Austausch mit anderen. Vor dem Hintergrund dieses Kompetenzausbaus ist es nicht mehr erstaunlich, dass zusätzlich die Fähigkeit steigt, für den Zusammenhalt im Team zu sorgen. Diese wenigen Aussagen zur Motivation erklären bereits, dass die Begabungsförderung erkennbar kognitive und persönliche Kompetenzen trainiert. Somit liegt es nahe, dass die SuS auch im Leistungsbereich davon profitieren.

2.1.2.3 Leistungsentwicklung

Das Projekt Begabungsförderung am Salvatorkolleg hatte nie das alleinige Ziel, schulische Leistungen zu steigern. Vielmehr war und ist das Ziel, an den Stärken der Schüler ansetzend deren Persönlichkeit für ein Leben in sozialer Verantwortung zu stärken. Auch darin unterscheidet sich der Ansatz des Salvatorkollegs von zahlreichen anderen Förderprojekten bundesweit.⁸ Umso erstaunlicher war daher, dass die SuS aus der Begabungsförderung fächerübergreifend ihr Leistungspotenzial steigern und zwar ausdrücklich dann, wenn die SuS länger als ein Jahr an der Förderung teilnehmen. Dieser Effekt ist unabhängig davon zu sehen, welcher Fachbereich in der Begabungsförderung belegt wurde. Die Arbeit in einem naturwissenschaftlichen Projekt hatte also beispielsweise auch positive Auswirkungen auf die Noten in den Sprachen und umgekehrt.

2.1.2.4 Rückmeldegespräche

Innerhalb der Projektgruppen werden regelmäßig Einzelgespräche zur Arbeit im Projekt geführt. Darin werden Fragen des Projektverlaufs, des eigenen Arbeitens, der eigenen Rolle innerhalb der Gruppe usw. besprochen.

Zusätzlich findet einmalig ein Auswertungsgespräch statt, in dem die individuellen Ergebnisse der TOP-Diagnostik besprochen werden. Die zeitliche Abfolge der Diagnostik machte es möglich, auch die Wirkungen der Rückmeldegespräche zu untersuchen. Es lässt sich feststellen: Wurde ein Rückmeldegespräch geführt, so konnte bei den Schülerinnen und Schülern beobachtet werden, dass sie mit erhöhter planerischer Sicherheit vorgehen, Ziele als die ihrigen erkennen und deshalb Aufgaben leichter aus eigenem Antrieb angehen. Sie entwickeln eine stabilere Wertschätzung der eigenen Leistung und vermeiden das Grübeln über Misserfolg oder Überforderung. Das Setting der Untersuchung war dabei freilich nicht so angelegt, dass gesagt werden kann, ob die Wirkungen der Rückmeldegespräche allgemein auf dem intensiven Gesprächsanteil basieren oder auf der Arbeit mit den TOP-Ergebnissen beruhen. In den Gesprächen mit ihrem Mentor findet jedoch eine Entwicklung am Selbstkonzept der SuS

⁸ Dieses Ziel findet sich schon in den ersten, schriftlich formulierten Projektideen. Neuerdings fällt auf, dass „Persönlichkeitsentwicklung“ explizit zum Thema bei Begabungskongressen des ÖZBF, der Münsterschen Bildungskongressen und bei Publikationen der Karg-Stiftung wurde.





2.1.3 Fortschritte in der Schulentwicklung

Die Begabungsförderung am Salvatorkolleg lebt kein Inseldasein innerhalb der Schule, sondern hat an verschiedensten Stellen ihre Wirkungen in die gesamte Schule hinein gezeigt. Die Schulleitung, das Kollegium, diejenigen Eltern, die die Entwicklungen der Schule sehr genau beobachten, sowie reflektierte SuS nehmen Veränderungen von Einstellungen und in konkreten Maßnahmen wahr, die zweifelsfrei auf die Erfahrungen der Begabungsförderung zurückgehen:

- Der Mut der Schule, SuS auch während der Schulzeit ins Ausland zu lassen, hat deutlich zugenommen: Die Erfahrungen (und Herausforderungen) im Ausland lassen die SuS in ihren Kompetenzen enorm wachsen.
- Der Mut der Schule, SuS mehr Verantwortung zu übergeben, hat zugenommen: Wenn SuS mehr Verantwortung erhalten, dann führt dies nicht zum Chaos, sondern zu selbstverantworteter (und dies ist nicht weniger) Ordnung.
- Das Verständnis der Schule in Bezug auf das Lernen und seine Voraussetzungen wandelt sich: Immer deutlicher wird, wie gewinnbringend es ist, im Einzelgespräch zwischen Schüler und Lehrer über Kompetenzen, über Stärken und Schwächen zu sprechen. Ist die Lehrer-Schüler-Beziehung

- gut gestaltet, fällt das Lernen leichter.
- Das Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer: Durch die Erfahrungen in der Begabungsförderung und die Fortbildungen zum Begabungspsychologischen Lernbegleiter (BPLB) und zum lernbegleitenden Mentor (LBM) sehen sich Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Beratungskompetenz deutlich gestärkt und professionell aufgestellt. Dies gibt Sicherheit in (immer zahlreicher werdenden) Beratungssituationen und Handlungsspielräume in der Arbeit mit Klassen im Unterricht.

Der Beirat der Begabungsförderung ermutigte nach der Präsentation der Konzeption am Tag der Begabungsförderung im November 2009 das Salvatorkolleg dazu, die Ansätze, die sich im Konzept der Begabungsförderung wiederfinden, auf die gesamte Schule hin zu entwickeln. Dies hat die Schule nach nur fünf Jahren nachhaltig vorangebracht und zeigt sich in zahlreichen Entwicklungsprojekten, die vor allem die mentorielle Begleitung aufnehmen und weiterführen:

- Schülersprechstunden für die Klassen 7 und 8 als freiwilliges Angebot wurden eingeführt und bereits variiert. Schuljahresabschlussgespräche mit SuS der 5. und 6. Klassen auf der Grundlage der verbalen Zeugnisbeurteilungen dienen der Reflexion



- des Schuljahrs und zeigen den SuS bereits zu Beginn ihrer Gymnasialzeit, dass sich Lehrerinnen und Lehrer als Lernbegleiter verstehen. Auch die vorgeschriebenen Zielvereinbarungsgespräche mit versetzungsgefährdeten SuS finden als ressourcenorientierte Gespräche statt.
- Der Einstieg in Kl. 5 und die Klassenbildung am Anfang wird bewusst gestaltet. Das Augenmerk wird auf die Zeit gelenkt, in der die Voraussetzungen für die Lernsituation in den Klassen gebildet werden: In Klassenkonferenzen zu Beginn der 5. Klassen wird der Blick auf das einzelne Kind gelenkt; die Besinnungstage für die 5. Klassen sind bereits in den ersten Schulwochen, um die Klassenbildung positiv zu beeinflussen; durch das Einbeziehen des stellvertretenden Klassenlehrers werden verschiedene Perspektiven auf die Klasse und das einzelne Kind möglich.
- Im Theaterprojekt mit einer 8. Klasse im Schuljahr 2013/14 bestand die Herausforderung für SuS und die begleitenden Lehrerinnen und Lehrer darin, ein Theaterstück zu entwickeln, zu planen, vorzubereiten, einzuüben und durchzuführen. Damit wurde beispielhaft erprobt, wie im Rahmen des üblichen Stundenumfangs durch Umwidmungen von Unterrichtsstunden Projekte durchgeführt werden können. Die SuS

- beschrieben in Video-Interviews und in der schriftlichen Reflexion sehr deutlich, welche Kompetenzen sie im Projekt gefördert sehen und welche Kompetenzen ein Regelunterricht nicht erfassen kann: das Schauspielern und Mitwirken als Ausprobieren der eigenen Person und Persönlichkeit; die Erfahrung von Verantwortung innerhalb des Projekts; das Empfinden, bei etwas wirklich Wichtigem mitgewirkt zu haben. So ist die Hoffnung begründet, dass die investierte Unterrichtszeit sich in einem veränderten Selbstverständnis der SuS auszahlt.
- Beim Thema „Regeln und Verhalten“ wird klar, dass ein Regelwerk nicht das Gefühl von Verantwortung für deren Einhaltung nach sich zieht. Auch Regeln müssen gemeinsam erarbeitet und deren Einhaltung gemeinsam im Blick behalten werden. Dies geschieht in einem Dialogprozess zwischen Schülermitverantwortung (SMV) und Lehrerkollegium.
- Mit der Einführung des Klassenrates in der 5. Klasse wird das Ziel verfolgt, demokratische Formen im Rahmen der Klasse kennen zu lernen und einzuüben.
- In Supervisionsteams, die unter der Gesprächsführung der Schulpsychologin selbst die Lösungen für Konfliktsituationen suchen, lernen die SuS am konkreten Fall Wege der Konfliktbearbeitung und -lösung kennen.

2.2 Beispiele: Rückmeldungen, Statistik, Kontakte

2.2.1 Ehemalige Schüler und deren Eltern

Bei einer Befragung im Jahr 2012 wurden die folgenden Statements abgegeben. Zunächst kommen drei Ehemalige zu Wort, anschließend zwei Eltern von Ehemaligen.

Stefanie, Abitur 2009, Medizin-Studium, Uni Ulm, inzwischen Studentin im Praktischen Jahr
„Die Sitzungen der Begabungsförderung waren definitiv immer die Highlights der Schulwoche. Wenn ich daran zurückdenke, kommt mir zuerst die entspannte Atmosphäre in den Sinn, in der man trotzdem (oder gerade weil alles freiwillig war) sehr viel gelernt hat. Die Aktivitäten der Projekte waren vielfältig, von klassischen Referaten über philosophische Diskussionen bis zu Filmanalysen. Man konnte alles Mögliche ausprobieren und hatte am Ende eines jeden Kurses sein Wissen stark erweitert. Gerade weil ich immer das Gefühl hatte, den Kurs nur für mich persönlich zu machen, einfach nur, weil mich das Thema interessierte, habe ich die Begabungsförderung so positiv in Erinnerung. Und man weiß nie, wie einem erworbenes Wissen noch nützen kann. Von den 5 Stunden Griechisch-Unterricht im Rahmen des Philosophie-Kurses bei Fr.

Schmidt-Berger profitiere ich noch heute, wenn es um medizinische Fachbegriffe geht.“

Patrick, Abitur 2011, Physik Studium an der KIT Karlsruhe

„Besonders würde ich jedoch ‚die Selbststeuerung als zentralen Punkt‘, ‚das Durchhaltevermögen‘ und ‚das Setzen der Ziele und das Verfolgen der selbigen‘ als wichtige Aspekte ansehen, die besonders – wenn man nun zurückblickt – im Vordergrund standen und die man letztendlich auch mitgenommen hat. Während der Schulzeit ist mir dies jedoch nie wirklich so aufgefallen. Ein enorm wichtiger Punkt war die Teamfähigkeit, da es in der Begabungsförderung auch nötig war, sich mit ‚neuen‘ Menschen einzulassen und mit diesen zusammenzuarbeiten und Kontakte zu knüpfen. Dies scheint mir fast wie ein Art Simulation für die Zeit nach der Schule, da man sich doch gerade am Anfang des Studiums und zwischendurch öfters anpassen und integrieren muss.“

Eva, Abitur 2010, Medizin-Studium, Uni Ulm
„Während meiner Schulzeit habe ich eine Entwicklung bei mir selbst vor allem hinsichtlich ‚sich Ziele oder Leistungsziele setzen und diese konsequent verfolgen können‘ bemerkt. In mein Studium habe ich vor allem das Durchhaltevermögen und das Lernen und Arbeiten im Team mitgenommen. Ich denke, dass die

Begabtenförderung dadurch, dass hierbei das selbstständige und selbstverantwortliche Lernen und Arbeiten gefördert wird, eine gute Vorbereitung aufs Studium darstellt.“

Eltern von Markus (Abi 2012, Medizin-studium an der LMU München):
„Die Begabungsförderung halten wir für ein großartiges und wichtiges Angebot für die Schüler, welche sich in der Pubertät und damit auf der Suche nach ihrer eigenen Identität sind. Hierbei ist besonders zu wertschätzen, dass der Zugang jedem Schüler offen steht und nicht nur ein "Sahnehäubchen" für Eliten darstellt. Die Förderung unterstützte und half unserem Sohn darin, seine eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Das Vertrauen in seine Fähigkeiten und Fertigkeiten wurde dabei gestärkt.“

Eltern von Lea (damals Kl. 11, jetzt Abitur 2014)
„Tolle Sache, Ergänzung zum normalen Schulalltag, kann sich ‚sein‘ Themen aussuchen, arbeiten mit seinem eigenen Herzensanliegen, und kann mit anderen Interessierten intensiv daran arbeiten, enger Kontakt zu den Lehrern. (...) Hat sicherlich Spuren in Leas Persönlichkeitsentwicklung hinterlassen. (...) Lea hat sich auch immer selber für ein Projekt entschieden, für sie persönlich passt dieses Angebot sehr gut. Danke für dieses tolle Angebot an der Schule!“

In allen Bereichen wird von Ehemaligen rückgemeldet, dass das Salvatorkolleg sehr gut und besser als andere Schulen auf das Studium vorbereitet. Beispielhaft auch die Äußerung von **Fabio** (Abitur 2008, Maschinenbau-Studium an der TU München, inzwischen bei einer internationalen Unternehmensberatungsfirma in Hamburg tätig):
„Das Salvatorkolleg hat mich sehr gut auf das Studium vorbereitet. Von persönlicher Seite waren Methodentage, Besinnungstage und das PTF sehr hilfreich. In den kleinen Kursen in der Oberstufe habe ich besonders viel gelernt. Auf das Studium haben mich vor allem der Seminar-kurs und der fachlich ausgezeichnete Mathe-unterricht in der Oberstufe vorbereitet.“

2.2.2 Statistik zu Schülererfolgen

- Jährlich nehmen momentan mindestens 80 SuS an den Projekten der Begabungsförderung teil. Sie investieren jede Woche zusätzlich Zeit für das Erkunden von Themen und die Arbeit in Gruppen.
- Etwa 40 SuS verbrachten in den vergangenen fünf Jahren zwischen 4 Wochen und einem ganzen Jahr im Ausland.
- Die Empfehlungen für Ferienakademien sind in der Regel erfolgreich. Für die vergangenen fünf Jahre lässt sich feststellen, dass:

- für die Technik-Akademie des Regierungspräsidiums Tübingen für SuS der 8. Klassen während der Herbstferien jedes Jahr ein Schüler oder eine Schülerin zugelassen wurde; die Akademie findet in Albstadt-Ebingen statt.
- für die Junior-Akademie des Regierungspräsidiums Tübingen für SuS der 9. Klassen während der Faschingsferien zwischen ein und zwei SuS zugelassen wurden; diese Akademie findet in Tübingen statt.
- von fünf empfohlenen SuS drei an der Sommerakademie der Studienstiftung des Deutschen Volkes teilnehmen durften. Für einen Schüler bedeutete dies im Anschluss die Empfehlung für ein Stipendium bei der Studienstiftung, dessen Vorteil er inzwischen genießt.
- Seit Jahren nimmt das Salvatorkolleg am Klassen-Wettbewerb Mathe ohne Grenzen teil, der europaweit durchgeführt und im Bereich des Regierungsbezirks Tübingen ausgewertet wird. Ohne Ausnahme sind die etwa sechs Klassen aus der Jahrgangsstufe 9 und 10 des Salvatorkollegs in den vorderen Plätzen, meist unter den ersten zehn. 2011 und 2013 waren zwei Klassen bei der Endrunde der ersten Drei in Tübingen.
- Bei Robotik-Wettbewerben an der TU München schnitten die teilnehmenden Schüler regelmäßig mit Preisen ab.

- In den vergangenen Jahren waren zwei Schüler des Salvatorkollegs als Stipendiaten des Parlamentarischen Patenschafts-Programms (Bundestagsstipendium) für ein Jahr in den USA; angesichts der hohen Bewerberzahl ist dies sehr ungewöhnlich.
- Für die Studienstiftung des deutschen Volkes erhielten in den letzten vier Jahren insgesamt mindestens sieben Ehemalige eine Zusage⁹;
- Das Cusanus-Werk nahm in den vergangenen vier Jahren auf Empfehlung der Schulleitung fünf ehemalige SuS des Salvatorkollegs auf.

Die genannten Beispiele weisen in allen Bereichen auf steigende Zahlen hin. Der Grund für die Steigerung liegt darin, dass an der Schule eine Atmosphäre herrscht, in der besondere Begabungen gesehen und geschätzt werden. Regelmäßig wird auf die Möglichkeiten von Stipendien hingewiesen und bei der Bewerbung beraten. Empfehlungsschreiben von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer und der Schulleitung sind selbstverständlich. Dies macht deutlich, dass das Salvatorkolleg seine Bildungsaufgabe über sich hinausreichend versteht.

⁹ Bei einigen ehemaligen SuS ist das Aufnahmeverfahren noch nicht abgeschlossen.

2.2.3 Kontakte mit anderen Einrichtungen und Veröffentlichungen

Zahlreiche Kontakte nach außen zeigten, dass das Salvatorkolleg mit seinem Konzept der Begabungsförderung einen innovativen Weg geht:

- In einem Vortrag in der Internatsschule Schloss Hansenberg/ Hessen lernte das dortige Kollegium das Konzept des Salvatorkollegs kennen (Februar 2010). Inzwischen nahm die Internatsschule wieder Kontakt auf und besuchte das Salvatorkolleg im Juli 2014. Insbesondere die klare Ausrichtung der Schulentwicklung am persönlichkeitsorientierten Profil der Schule interessierte die Gäste.
- Beim Bildungskongress der Bildungsregion Ravensburg an der PH Weingarten im November 2010 wurde in einem Workshop-Vortrag das Konzept der Begabungsförderung vorgestellt.
- Beim Gespräch im Regierungspräsidium Tübingen mit den Schulen mit Hochbegabtenzügen (Ulm/ Ravensburg/ Tübingen, Juli 2010) fand das Konzept Interesse. Die Arbeitsgemeinschaft der Elternvertreter des Regierungsbezirks Tübingen lud Klaus Amann, stellvertretender Schulleiter und Leiter der Begabungsförderung,

- und Peter Allgaier, seit Beginn Leiter für Roberta-Projekte und Absolvent der Fortbildung zum Begabungspsychologischen Lernbegleiter, zum Vortrag über das Konzept der Begabungsförderung und die mentorielle Begleitung im Herbst 2012 ein.
- Im Austausch mit der Schulleitung und einigen Kolleginnen und Kollegen vom Landesgymnasium St. Afra in Meißen/ Sachsen zeigte sich, dass die mentorielle Begleitung des Salvatorkollegs eine hohe Professionalität aufweist. (September 2013)
- Die regelmäßige Teilnahme an der „Gmünder Runde“, in der sich die Gymnasien mit Hochbegabtenzügen von Baden-Württemberg und einige weitere Gymnasien aus Deutschland jährlich treffen, unterstützte die Vernetzung mit anderen Projekten. Ebenso selbstverständlich war die Teilnahme am Hochbegabtenkongress des ÖZBF in Salzburg, der alle drei Jahre stattfindet.
- Beim Gadheimer Kreis der Karg-Stiftung gehört Klaus Amann als Vertreter des Salvatorkollegs zum festen Teilnehmerkreis. In diesem Rahmen erschienen bisher zwei Artikel zum Konzept des Salvatorkollegs in den Karg-Heften der Stiftung.¹⁰ Der Weg des Salvatorkollegs gilt im Gadheimer Kreis als beispielhaft für innovative und gelungene Schulentwicklung.
- Seit 2014 ist ein Interesse am Konzept des

Salvatorkollegs im Zusammenhang mit den Schritten der Schulentwicklung festzustellen: Die Zeitschrift Labyrinth der DGhK (Deutsche Gesellschaft fürs hochbegabte Kind) in der Ausgabe Nr. 120 vom Mai 2014¹¹ und die Zeitschrift news&science vom Österreichischen Zentrum für Begabungsforschung und Begabungsförderung vom Herbst 2014¹².

¹⁰ Die Titel der Artikel: „Leistung heißt Kompetenzentwicklung“ (Karg-Heft Nr. 4, 2012) und „Verantwortungslernen am Gymnasium Salvatorkolleg“ (Karg-Heft Nr. 5, 2013).

¹¹ Titel des Labyrinth-Artikels: „Schulentwicklung mit Begabungsförderung – Wirkungen des DZBF“ (Deutsches Zentrum für Begabungsforschung und Begabungsförderung, Hannover).

¹² Titel des ÖZBF-Artikels: „Schulentwicklung durch Begabungsförderung. Gymnasium Salvatorkolleg Bad Wurzach“.



2.3 Rückblick

Die ersten Erkenntnisse zur Begabungsförderung wurden innerhalb des Enrichmentprogramms gemacht. Als Sebastian Renger in seiner Dissertation die Effekte dieses Programms beschrieb, war für alle an der Schule Beteiligten offensichtlich, dass die gesammelten Erfahrungen für die Schule und das Verständnis vom Lernen insgesamt wertvoll sind. Die oben gewählte Systematik spiegelt also die Prozessschritte einer Schulentwicklung wider: Die Ergebnisse der Evaluation wurden dem Lehrerkollegium vorgestellt

und beteiligte Kolleginnen und Kollegen berichteten von ihren Erfahrungen. Dadurch war der Ansporn, durch Fortbildungen und die Fortführung des Projektes Begabungsförderung das eigene Handeln als Lehrerin und Lehrer zu professionalisieren gegeben. Die zahlreichen, bisher beschriebenen Entwicklungsschritte sind ohne Ausnahme in diesem Zusammenhang zu sehen. So lässt sich sagen, dass das Salvatorkolleg damit beispielhafte Schritte der Schulentwicklung vollzogen hat. Dies wiederum weckte erst das Interesse anderer Einrichtungen (siehe 2.2.3) am Konzept der Begabungsförderung. Inhaltlich ist der zentrale Fortschritt im

pädagogischen Konzept des Salvatorkollegs, dass die Vorstellung davon, was Lernen bedeutet, erweitert wurde: Idealsituation beim Lernen ist, dass die SuS an authentischen, herausfordernden Situationen lernen, in denen sie den Sinn und das Ziel einer Aufgaben- oder Themenstellung vollkommen sehen und deshalb mit der ganzen Motivationsbreite ihr Handlungsrepertoire einsetzen, erproben und weiterentwickeln. Dreh- und Angelpunkt für das Gelingen ist dabei das mentorielle Verständnis für die Lernbegleitung durch die Lehrerinnen und Lehrer. Dies ist der Anknüpfungspunkt für die Weiterentwicklung des Konzepts für die nächsten zehn Jahre.

3. Grundlegung

Das Salvatorkolleg knüpft bei der Konzeption für die Begabungsförderung an seine Tradition an, die in das Schulprofil eingegangen ist. Der Blick auf die Begabung ermöglichte dabei sogar ein vertieftes Verständnis von Personalität und Solidarität (Kapitel 3.1). Im Dialog mit der Wissenschaft, insbesondere mit den Vertretern der von Julius Kuhl entwickelten PSI-Theorie (Kapitel 3.4), stellte sich der Begriff der Selbstkompetenz als zentral heraus: Er ermöglicht, die philosophisch-theologische und die psychologisch-pädagogische Perspektive zusammenzubringen (Kapitel 3.3). Eingebettet werden diese beiden Zugänge in die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen (Kapitel 3.2). Ein abschließender Blick auf ein vergleichbares Konzept der Begabungsförderung (Kapitel 3.5) lässt das Spezifische des Wurzacher Konzepts hervortreten.

3.1 Verortung im christlichen Menschenbild

Das christliche Menschenbild ist geprägt durch den Gedanken der Gottebenbildlichkeit: Jedem Menschen ist als Gottes Bild eine unbedingte Würde geschenkt. Konkret wird dies im – sowohl theologisch als auch

philosophisch begründeten – Personbegriff. Dieser umfasst sowohl die Individualität mit ihrem Kernbegriff der Freiheit und die Sozialität des Menschen. Auf Schule hin gedacht kann dies also auch so formuliert werden: Die Person ist darauf angelegt, selbst Autor der eigenen Lebensgeschichte zu sein und sich auf Gemeinschaft und Kommunikation auszurichten.¹³ Der junge Mensch wird auf diesem Entwicklungsweg durch schulisches Handeln begleitet.

Das Schulprofil des Salvatorkollegs baut auf die Säulen Personalität, Solidarität, Universalität und Spiritualität. Die Begabungsförderung knüpft an dieses Profil an verschiedenen Stellen an:¹⁴

Personalität:

„Wir fördern und begleiten Menschen mit allen Begabungen. Unsere Schüler sollen lernen, als selbstbewusste Menschen und kompetente Christen in Kirche und Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen. (...) Jeder Heranwachsende wird in seiner Einzigartigkeit bestärkt, zur Eigeninitiative und Mitverantwortung angeregt und entsprechend seiner individuellen Möglichkeiten unterstützt, um die persönlichen Fähigkeiten und Anlagen auszubilden. (...)“

Solidarität:

„Nächstenliebe ist gelebte Christusverbundenheit. Sie äußert sich gerade in der Hinwendung zu Kleinen, Armen und Schwachen und am Salvatorkolleg konkret in einer gezielten und menschlichen Unterstützung von schwachen, gehemmten und sensiblen Schülern. (...)“

Universalität:

Die Schüler, die einen Auslandsaufenthalt hinter sich haben, „bestätigen uns, dass sie mehr Mut und Eigeninitiative entwickelt haben, ebenso eine höhere Selbstständigkeit verbunden mit einer höheren Verantwortung für das eigene Tun. Verbesserte oder neuerworbene Sprachkenntnisse gehen mit einer deutlich höheren Sprachmotivation einher, die sich wiederum positiv auf das Lernverhalten auswirkt. Ein gestärktes Selbstbewusstsein im Sinne von „wenn ich’s dort geschafft habe, schaffe ich’s überall“ hat eine vermehrte Sicherheit in der Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen zur Folge sowie Sicherheit im Auftreten. Aus Fremden sind Freunde geworden und bei der Rückkehr ins eigene Land setzt der Kulturschock¹⁵ ein. Dies bewirkt einen Perspektivenwechsel und damit eine höhere Einsicht in die eigene Wirklichkeit (Herkunft, Denkweise etc.). Daraus resultiert häufig eine höhere Bereitschaft,



sich mit sich selbst und den gelebten sozialen Beziehungen auseinanderzusetzen und sich sozial und im öffentlichen Bereich zu engagieren.“

Spiritualität:

„Unsere Schüler spiegeln wider, dass die Werte, an denen wir uns orientieren, im Schulalltag tragen. Wir leben unsere Prinzipien. Und so können wir unsere Leitsätze in einem durchgängigen Konzept auf den Grundlagen des Ordensgründers Pater Jordan weitergeben. An Gott zu glauben und aus der Beziehung zu Christus zu leben, gibt unseren Schülern, Lehrern und Mitarbeitern Sinn, Orientierung und Lebensqualität. Jesus Christus, der Salvator, ist Ziel und Mitte des Lebens und Handelns aller, die in seinem Sinne arbeiten. Das soll an unserer Schule deutlich und nachvollziehbar sein.“

Aktuelle philosophisch-theologische Grundlegungen der menschlichen Freiheit, die ihren Ausgang von der Subjektphilosophie Fichtes

und Schellings nehmen, bestärken das Salvatorkolleg in dem Ansatz, die (philosophisch gedachte) Freiheit an die (psychologisch verstandene) Selbstwirksamkeit zu binden. Thomas Pröpper stellt diesbezüglich fest, dass „erst durch die Übernahme des eigenen Daseins, insbesondere der Freiheit, (...) das Tun eines Menschen bewusste Entschiedenheit gewinnen und er selbst als Subjekt seines Handelns sich konstituieren“¹⁶ kann. „Und wenn dann sein Handeln nicht nur äußerlich reguliert wird, nicht er selbst distanziert bleibt und hinter ihm sich verbirgt, sondern sich mit ihm identifiziert hat, lässt es sich sogar als Ausdruck und Medium wahrnehmen, durch das er selbst sich eröffnet, sich verbinden will und sich mitteilt. Nicht anders geschieht ja auch die Ausbildung konkreter Identität: eben als Zusammenfügung von Handlungen, Beziehungen, Ereignissen und anderen Bestimmtheiten im Leben eines Menschen, mit denen er sich identifiziert hat und dies bleibt.“¹⁷ Die philosophische Grundlegung der Freiheit braucht die Ebene

der Erfahrung, erst dann wird die Person tatsächlich Autor der eigenen Lebensgeschichte.

Indem das Projekt Begabungsförderung auf die Aspekte wie Persönlichkeitsbildung und Selbststeuerung zielt, setzt es also zentrale Anliegen des christlichen Menschenbildes um.

¹³ Vgl. WEIGAND (2004), S. 76ff.

¹⁴ Die Zitate für die Profilelemente Personalität, Solidarität und Spiritualität sind entnommen: www.salvatorkolleg.de > Profil; die Zitate für das Profilelement Universalität sind dem Flyer für die Stiftung Horizonte des Salvatorkollegs entnommen.

¹⁵ Mit dem Begriff „Kulturschock“, der dem Flyer zur Stiftung Horizonte entnommen ist, beschreiben zurückkehrende Jugendliche, dass sie nicht – wie erwartet – bei ihrem Aufenthalt im Ausland die großen Überraschungen erleben, sondern dass sie bei der Rückkehr einen neuen Blick auf das eigentlich Vertraute erhalten, der vieles zuvor Wichtige in einem anderen Licht erscheinen lässt.

¹⁶ PRÖPPER (2011), S. 503

¹⁷ Ebd.



3.2 Gesellschaftliche Anforderungen und ihre Folgerungen

Im schulischen Kontext wird der Blick – gerade auch in der Diskussion über Differenzierung und die Heterogenität von SuS – meist auf die Lernförderung (defizitorientiert) gelenkt, höher begabte oder höchstbegabte SuS (potenzialorientiert) werden übersehen. Das Anliegen des Vertrags zwischen dem Salvatorkolleg und der Friedrich-Schiedel-Stiftung (vgl. oben unter 2.) sollte darauf reagieren und den höher begabten SuS Gelegenheit für die Entfaltung ihrer Potenziale geben. Entwickelt wurde vom Salvatorkolleg daraus, wie einleitend bereits erwähnt, ein Konzept in Form eines Enrichment-Programms mit mentorieller Begleitung, das zumindest im deutschsprachigen Raum einzigartig ist. Angeregt durch die Erfahrungen aus der Begabungsförderung und der Auseinandersetzung mit der Personalisierung von Lernen sieht das Salvatorkolleg die Frage nach der Differenzierung im größeren Kontext¹⁸:

- Das Berufsleben verlangt heute von den Menschen nicht nur die Pflichterfüllung, gefragt sind vielmehr Kreativität, Erfindergeist, Freude und Mut an schwierige Fragestellungen heranzugehen, etc.: personale und methodische Kompetenzen.
- Die Bedeutung von Wissen hat sich

verändert, hervorgehoben wird heute Verfügungswissen, mit dessen Hilfe Situationen bewältigt werden können: fachliche Kompetenzen.

- Die plurale und globale Gesellschaft braucht Menschen, die auf einem soliden Wertefundament stehen und als gestärkte Persönlichkeiten mit einer sich in dauernder Veränderung begriffenen Welt zurechtkommen und diese im Dialog mit anderen nachhaltig gestalten wollen: personale und soziale Kompetenzen.

Diese Aspekte bedingen sich gegenseitig: Fachliche, methodische und soziale Kompetenzen müssen ergänzt werden durch personale Kompetenzen. Sie müssen schließlich einerseits in der Performanz der Handlungskompetenz ihre Integration finden und andererseits in die Entwicklung der Person münden.

Wird die schulische Arbeit auf dem Hintergrund dieser Herausforderungen der Gesellschaft gesehen, dann muss im Fokus dieser Arbeit die Persönlichkeitsentwicklung hin zu Selbstverantwortung und individueller Freiheit stehen. Mit diesem Ziel ist allerdings auch der Weg von Bildung und Erziehung für das Salvatorkolleg neu zu beschreiben:

- Eigenständigkeit und Selbstverantwortung können nicht erst im Erwachsenenalter

vorausgesetzt, sondern sollen bereits in der Jugend im Entwicklungsprozess eingeübt und praktiziert werden.

- Da Selbstmotivation im Berufsleben und in der Gesellschaft immer mehr vorausgesetzt wird, muss intrinsische Motivation in der Schule ihren Platz finden und beim mentoriellen Handeln im Blick sein. Sie ist darüber hinaus in allen Lern- und Entwicklungsprozessen besonders wirksam und zielführend.
- Lernen wird als ein aktiver Prozess der Aneignung und Integration in das Vorwissen verstanden, der nur vom Lernenden selbst geleistet werden kann.
- Lernformen müssen variabler werden: Lernen verlangt Selbsttätigkeit, Selbstwirksamkeit und Handlungskompetenz, damit ein Bezug zwischen dem Gegenstand des Lernens und der Person entstehen kann. Auf diese Weise können die Ressourcen der SuS zur Entfaltung kommen.

Für das Salvatorkolleg war und ist es ein zentrales Anliegen, die Förderung besonders Begabter nicht durch Separierung zu sichern, beispielsweise durch Hochbegabtenklassen oder eine spezielle Hochbegabtschule. Die Fördermaßnahmen stellen vielmehr eine

¹⁸ Dies wird beispielsweise diskutiert bei der Frage nach dem Übergang von der Schule in das Berufsleben, vgl. BYLINKSI (2013)

Vertiefung des schulischen Lernens dar (vgl. Begriff Enrichment) und ermöglichen, dass SuS sich in eigenständiger und interessengeleiteter Form, begleitet durch Lehrerinnen und Lehrer, in komplexe Themengebiete einarbeiten und die Ergebnisse der Arbeit zur Präsentation bringen. Die Herausforderung besteht demnach in der besonderen Form der Eigenständigkeit, bei der auch Ziele selbst gesetzt und deren Ansteuerung selbst verantwortet wird: Handlungskompetenz, die für ein erfolgreiches Studium unbedingt erforderlich ist.

3.3 Selbstkompetenz – Beschreibung des Kernbegriffs

Aus den Erfahrungen der Begabungsförderungsarbeit der vergangenen zehn Jahre heraus zeigt sich, dass für die Beschreibung der Prozesse der Begriff der Selbstkompetenz zentral ist. Für das Salvatorkolleg erweist sich der Ansatz zur Selbstkompetenz von Künne und Solzbacher von 2014 als gewinnbringend, die auf der Grundlage von Julius Kuhls PSI-Theorie¹⁹ aufbauen. Da es sich um ein komplexes Konstrukt handelt, wird im Folgenden ein erster Zugang dazu beschrieben:²⁰ „Selbstkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, in sich verändernden Zusammenhängen

motiviert und aktiv gestaltend handeln zu können“.²¹ Selbstkompetenzen²² oder auch persönliche Kompetenzen umfassen beispielsweise Fragen der Motivation (Selbstmotivation) und der Angstregulierung (Selbstregulation), aber auch der Beziehungskompetenz. Dabei zielt der Begriff des Selbst auf das Extensionsgedächtnis mit seinen emotionalen Verflechtungen und geht damit über das planerisch-bewusste Ich hinaus.

Zur Selbstkompetenz gehören zunächst die vom Bildungsplan 2004 genannten Kompetenzbereiche: Sach-, Methodenkompetenzen, personale und soziale Kompetenzen. Im kognitiven Sinne könnte man hier auch Lernkompetenz nennen²³: alle Fähigkeiten, die erforderlich sind, um im Rahmen der Schule sein Wissen und Können zu erweitern. Tiefergehend baut die Selbstkompetenz aber auf ein positives Selbstkonzept, nämlich „das, was eine Person über sich selbst weiß und denkt. Dieses Denken kann sich auf intellektuelle, soziale oder körperliche Fähigkeiten, auf die eigenen Emotionen, auf das Aussehen usw. beziehen.“²⁴

Nach John Hattie wirkt innerhalb des Selbstkonzepts das allgemeine Selbstbild mit deutlichem Einfluss.²⁵ Die Einschätzung des eigenen Leistungsniveaus ist die größte

Einflussgröße der von ihm untersuchten Faktoren für schulische Leistungen überhaupt.²⁶ Daraus lässt sich folgern, dass Gespräche zur Kausalattribution, bei denen die Gründe von Erfolg oder Misserfolg besprochen werden, als sehr wirksam einzuschätzen sind, wenn sie zeigen können, an welchen Stellen die persönlichen Fähigkeiten der besondere Erfolgsfaktor waren.²⁷ Dabei ist

¹⁹ Vgl. KUHL (2001).

²⁰ STORCH (2011) *gelingt es auf beeindruckende Weise, die Erkenntnisse aus der PSI-Theorie und dem Zürcher Ressourcenmodell anschaulich zu beschreiben und diese zu Übungen zu gestalten.*

²¹ KÜNNE/SAUERHERING, S. 7.

²² Vgl. für die folgende Aufzählung: SOLZBACHER (2011), S. 16; KÜNNE/SAUERHERING, S. 8ff zählen sieben Bestandteile von Selbstkompetenz auf: Gefühl von Vertrauen in sich und die Welt, Selbstwahrnehmung, Selbstaustausdruck, Selbstmotivierung und Selbstberuhigung, ganzheitliche Aufnahme von Rückmeldungen, integrative Kompetenz.

²³ Vgl. KÜNNE/SAUERHERING, S. 6.

²⁴ LANGFELDT (2006), S. 55.

²⁵ Vgl. HATTIE (2013), S. 55ff., er nennt hier den Einflussfaktor $d=0,43$; Werte von $d > 0,4$ zeigen eine moderate Einflussgröße an, Werte über 0,6 weisen auf einen großen Einfluss hin. Der Effekt bezieht sich immer auf das kognitive Lernen.

²⁶ Vgl. HATTIE (2013), S. 52f. Hattie gibt den Einflussfaktor mit $d=1,44$ an, mit Abstand der größte von 138 Faktoren seiner Meta-Studie. An zweiter Stelle nennt er in seinem Werk die kognitive Entwicklungsstufe nach Piaget mit $d=1,28$.

²⁷ Zur Kausalattribution vgl. etwa LANGFELDT (2006), S. 53ff.

anzunehmen, dass durch diese Gespräche die Fähigkeit zur Einschätzung des eigenen Lernens wächst.

Für die Entwicklung der Selbstkompetenz brauchen Kinder und Jugendliche Situationen, „in denen Kinder [und Jugendliche, K.A.] sich als selbstkompetent erleben. Dieses geschieht z.B., wenn Kinder bei der Bewältigung von Schwierigkeiten sensibel begleitet werden, seltener wenn ihnen Lösungen vorgegeben oder alle Probleme aus dem Weg geräumt werden.“²⁸ Als Leitbild der Idee von Lernen gilt damit, dass die SuS an authentischen, herausfordernden Situationen lernen, in denen sie den Sinn und das Ziel einer Aufgaben- oder Themenstellung vollkommen sehen und deshalb mit der ganzen Motivationsbreite ihr Handlungsrepertoire einsetzen, erproben und weiterentwickeln. Herausfordernde Situationen sprechen die Selbstkompetenz in besonderer Weise an, weil in ihnen Selbstwirksamkeit zum Tragen kommt: „Der immer wieder beschworene Ansatz der Selbsttätigkeit ist also grundlegend, weil nur so Selbstwirksamkeit erzeugt wird.“²⁹

Wesentlich ist die Erkenntnis, „dass die Entwicklung von Selbstkompetenzen maßgeblich von der Qualität der Beziehung zwischen Lernendem und Lehrendem abhängt. Das hat

einen ganz einfachen Grund: Das Selbst kann sich am besten, in mancher Hinsicht sogar nur durch den Kontakt mit einem anderen Selbst entwickeln.“³⁰ Mit Hilfe der TOP-Diagnostik von Julius Kuhl, die er auf der Basis seiner PSI-Theorie entwickeln konnte, können zentrale Aspekte der Selbstkompetenz sichtbar gemacht werden, so dass die angezielten Prozesse beschreibbar und für das pädagogische Gespräch mit dem Lernbegleiter verfügbar werden.

Dieses an der Selbstkompetenz ansetzende Konzept einer Begabungsförderung weiß sich getragen von anderen philosophischen, pädagogischen und psychologischen Konzepten. Beispielhaft seien genannt: Martin Buber sieht in seiner Philosophie das dialogische Prinzip als konstitutives Element des Seins: „Der Mensch wird am Du zum Ich“, so sein Leitgedanke.³¹ Wenn der Pädagoge und Arzt Janusz Korczak, Leiter des Kinderhauses im Warschauer Ghetto, das Recht des Kindes auf Achtung und das Recht des Kindes auf den eigenen Tod fordert, dann zielt er damit auf die Selbsttätigkeit des Kindes, das es für seine Entfaltung braucht.³² Lev Vygotskij berücksichtigte als einer der ersten Psychologen die Rolle der Umgebung des Kindes. In der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt entwickelt das Kind

seine Fähigkeiten³³ – heute spricht man von Kompetenz und Performanz. Diese wenigen Anklänge aus verschiedenen Disziplinen zeigen, dass die Ausrichtung des Salvatorkollegs entsprechend den momentanen Strömungen verläuft. Der Blick auf Entwicklungen in der pädagogischen Diskussion untermauert diese Einschätzung.

Die wissenschaftlich-theoretische Verortung des Konzepts des Salvatorkollegs ist somit wesentlich von der Theorie von Julius Kuhl inspiriert. Dies gilt ebenfalls für das Institut nifbe in Niedersachsen³⁴. Die dort entwickelten Konzepte sind bisher an Kindertagesstätten, Kindergärten und Grundschulen orientiert. Das Salvatorkolleg profitiert von deren Überlegungen und versucht nun (in den Kapiteln 4 und 5) mit dem Konzept für das Projekt Begabungsförderung 2024 die Umsetzung für die Sekundarstufen fort zu schreiben.

²⁸ KUHL (2011), S. 41f.

²⁹ KÜNNE/SAUERHERING, S. 10.

³⁰ KUHL (2011), S. 41.

³¹ BUBER (1983), S. 37.

³² Vgl. KORCZAK (2005), S. 40.

³³ Vgl. die Darstellung von KEILER (2002), S. 195-201.

³⁴ Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Zunächst bieten jedoch die folgenden beiden Abschnitte zur Abrundung und besseren Einordnung der Grundlegung in einem knappen Exkurs die Grundlagen der PSI-Theorie Kuhls und den Einblick in ein interessantes Projekt zur Begabungsförderung.

3.4 Exkurs: Die PSI-Theorie von Julius Kuhl

Die theoretische Grundlage der mentorien Begleitung bildet die Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie (PSI-Theorie), die von Julius Kuhl entwickelt und in mehreren Veröffentlichungen dargestellt worden ist. Sie soll im Folgenden in wenigen Strichen skizziert werden.

Kuhl beschreibt die innerpsychischen Abläufe als vier Systeme, die ineinander wirken:³⁵

- Das (linkshemisphärische) Intentionsgedächtnis (IG) für schwierige oder zumindest nicht sofort ausführbare Absichten: Dies braucht man für schwierige oder unangenehme Handlungen, die man nicht sofort ausführen kann aber nicht vergessen darf.
- Das dazugehörige Ausführungssystem (Intuitive Verhaltenssteuerung, IVS), das dem Überlegen ein Ende macht und die verfügbaren Handlungsprogramme zur Verfügung stellt.

- Das (rechtshemisphärische) Extensionsgedächtnis (EG), das einen integrierten Überblick über wichtige Lebenserfahrungen gibt und darauf achtet, dass möglichst viele eigene Bedürfnisse und Werte und nach Möglichkeit auch die Erwartungen und Wünsche anderer berücksichtigt werden.
- Das Objekterkennungssystem (OES), das Einzelheiten aus dem Gesamtumfeld der Wahrnehmung herauslöst, hilft dabei, dass Risiko-, Gefahren-, Fehler- oder Problemquellen erkannt werden.

Alle vier Systeme sind für ein inneres Gleichgewicht wichtig. Einer stabilen Persönlichkeit gelingt sowohl der Wechsel vom IG in die IVS ("1. Modulationsannahme" = "Willensbahnung") als auch der Wechsel vom OES ins EG ("2. Modulationsannahme" = "Selbstwachstum"). So kann man beispielsweise sagen: „Wer einen positiven Affekt hemmen kann, indem er z.B. an die zu überwindenden Schwierigkeiten denkt statt sich einseitig auf Positives zu konzentrieren, wer auch negative Gefühle aushält („Frustrationstoleranz“), der kann Ziele bilden und auch schwierige Vorsätze und Pläne lange Zeit aufrechterhalten und bearbeiten. (...) Wer auf positive Stimmungen festgelegt ist, kann nicht so gut schwierige Vorhaben planen, aber dafür umso besser seine intuitiven Fähigkeiten spielen

lassen, die besonders im Umgang mit anderen Menschen ganz wichtig sind.“³⁶

Die Regulation der Systeme erfolgt in dynamischer Form je nach Situation. Man kann sich also fragen: „Wann braucht man das Denken und das Gedächtnis für schwierige Vorsätze (d.h. das Intentionsgedächtnis)? Wann braucht man die intuitive Verhaltenssteuerung, die ohne Planen auskommt? Wann braucht man das ganzheitliche Fühlen, das den Überblick über alle bisherigen Lebenserfahrungen verschafft (d.h. das Extensionsgedächtnis und das integrierte Selbst) und wann sollte man diesen Überblick sogar vorübergehend außer Kraft setzen (die Objekterkennung aktivieren), um (...) Unstimmigkeiten zu entdecken oder auch schmerzhafte Erfahrungen isoliert zu betrachten?“³⁷

Die aufgeführten Fragen zeigen, wie auf dem Hintergrund der PSI-Theorie in Beratungssituationen Wege eröffnet werden können, um Einseitigkeiten in der Nutzung der Systeme zu verhindern. Lehrerinnen und Lehrer können mit dem Blick der Theorie Ansätze für

³⁵ Vgl. für die folgende Zusammenstellung KUHLE (2004), S. 66f.

³⁶ KUHLE (2004), S. 168

³⁷ KUHLE (2004), S. 169



die Beratung finden. Nicht die "Optimierung" eines der Systeme ist das Ziel, sondern der situationsangemessene Wechsel zwischen den Systemen. Durch besser gelingende Modulationen nach Beratungen wird die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern wissenschaftlich fundiert unterstützt.

Lehrerinnen und Lehrern, die mit den Grundlagen der PSI-Theorie vertraut sind, eröffnet sich ein vertieftes Verständnis innerpsychischer Zusammenhänge. Die Spielräume in Beratungssituationen erweitern sich. Damit stellt die PSI-Theorie nicht nur ein Instrumentarium für die mentorien Begleitung bereit, vielmehr lässt sie Lehrerinnen und Lehrer auch Sicherheit und Autonomie in Beratungssituationen und in der Planung und Durchführung ihres Unterrichts erfahren.

3.5 Vergleich mit dem eVOCATION-Projekt

Die Konzeptarbeit am Salvator Kolleg verläuft eingebettet in die pädagogische, psychologische und auch politische Entwicklung und Diskussion, die in den Jahren seit 2004 deutlich an Dynamik gewonnen hat (Vgl. das einleitende Kapitel 1). Die aktuelle Frage der Inklusion, bei der Verschiedenheit in der Lerngruppe als Ressource verstanden wird, setzt dabei nochmals starke Akzente.

Nach einer Phase der Sensibilisierung für das Phänomen Hochbegabung und einer daraus folgenden segregativen und einer allein an der kognitiven Intelligenz orientierten Phase der Etablierung in Spezialschulen und -klassen³⁸ kann in den vergangenen Jahren zunehmend beobachtet werden, wie der Blick geweitet wird: Die Begabungsförderung gerät in eine Sackgasse, wenn sie allein auf die Leistungsexzellenz achtet und die Person selbst ausblendet.³⁹

Ein interessantes Konzept in diesem Zusammenhang entstand aus einer Initiative von Gabriele Weigand, Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit einem Schwerpunkt im Bereich der Heterogenität und (integrativen) Potential- und Begabungsförderung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, und Armin Hackl, ehem. Schulleiter des Deutschhaus-Gymnasiums in Würzburg. Im Rahmen eines Comenius-Projektes entwickelten sie eine Konzeption für eine Lehrerfortbildung, die Begabungsförderung als Persönlichkeitsförderung zu verstehen: Für die Lehrpersonen geht es darum, „Begabungen (an)zuerkennen, Lernwege zu personalisieren und Bildungsprozesse zu begleiten“.⁴⁰ Victor

³⁸ Beispielhaft seien hier das Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd und die Einrichtung der Hochbegabtenklassen in 17 Gymnasien in Baden-Württemberg.

³⁹ Vgl. MÜLLER-OPPLIGER, S. 63ff. (2014a).

⁴⁰ www.ewib.de – eVOCATION-Projekt

Müller-Oppliger, Professor für Pädagogische Psychologie und Didaktik und Leiter des internationalen Masterstudiengangs zur Integrativen Begabungsförderung der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz, sieht die co-kognitiven Personenmerkmale⁴¹ als Voraussetzung für Begabungsausschöpfung⁴². Auch er entwickelt die pädagogischen Herausforderungen für die Lehrpersonen aus den Begriffen Ich und Selbst (bzw. englisch „I und Me“) mit den zentralen Begriffen Selbststeuerung und Potenzialentwicklung heraus. Besonders markant ist sein Begriff „Eigensinn“, den ein Schüler in seinem Lernen pflegen und erfahren soll. Die Lehrerfortbildung eVOCATION wird seit fünf Jahren mit Erfolg durchgeführt und von der Karg-Stiftung unterstützt.

Im Kontext der Karg-Stiftung wurde im sog. „Gadheimer Kreis“ die personorientierte Begabung unter verschiedenen Gesichtspunkten sowohl aus der praktischen als auch aus der theoretischen, wissenschaftlichen Perspektive beleuchtet. Es wurden die Themenfelder Begabung und Person, Begabung im Zusammenhang mit Werten, Leistung, Verantwortung, Traditionen und Gerechtigkeit in den Jahren 2008 bis 2014 diskutiert. Die während der Tagung gehaltenen Vorträge und weitere Beiträge wurden in den bereits erwähnten Karg-Heften zusammengefasst.



Zahlreiche Impulse aus dem Gadheimer Kreis und dem eVOCATION-Projekt verhalfen der Konzeption am Salvatorkolleg zu einer Schärfung. Alleinstellungsmerkmale bleiben im Vergleich dazu beim Salvatorkolleg die Nutzung der TOP-Diagnostik für Gespräche mit den SuS und die Verankerung der Begabungsförderung zentral im Schulprofil.

Das grundlegende 3. Kapitel führte die verschiedenen Linien von Tradition, gesellschaftlichen Anforderungen, wissenschaftlicher

Sicht und gegenwärtige Entwicklungen zusammen. Daraus ergibt sich die Zielsetzung für die Weiterentwicklung der Begabungsförderung am Salvatorkolleg.

⁴¹ Die Begrifflichkeit wurde von Joe Renzulli als Kontrast zu den rein kognitiven Merkmalen entwickelt. Bekannt wurde Renzulli durch sein Drei-Ringe-Modell, das als Voraussetzung für Hochleistung nicht nur hohe Intelligenz, sondern auch Kreativität und Motivation einbezieht.

⁴² Vgl. hierzu den Beitrag: MÜLLER-OPPLIGER (2014b).

4. Das Ziel der Schulentwicklung: integrative Begabungsförderung

Die Erfahrungen der ersten zehn Jahre Begabungsförderung verknüpft mit der wissenschaftlich-theoretischen Grundlegung machen es möglich zu formulieren, welchen Weg die Schulentwicklung in den kommenden Jahren nehmen soll.

Das Profil des Salvatorkollegs sieht das Ziel der schulischen Arbeit in der Persönlichkeitsbildung. Bildung umfasst hierbei Wissen, Können und Sein bzw. Werden und ist in diesem Sinn nur als „Sich-Bilden“ denkbar. Das aktive Moment des Prozesses gründet in der Subjekthaftigkeit der Persönlichkeit und zielt auf das Wachsen der Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit Wissen und Erkenntnis: der zentrale Bildungsauftrag des Gymnasiums.

Die angezielte Form der Bildungsarbeit ist die einer integrativen Begabungsförderung: Die individuell gegebenen Voraussetzungen der SuS hinsichtlich Begabung, Motivation, Lerngeschichte, etc. finden in verschiedenen schulischen Formaten die Möglichkeit, das jeweils Hilfreiche, Naheliegende und Herausfordernde für die Bildungsbiographie zu nutzen.

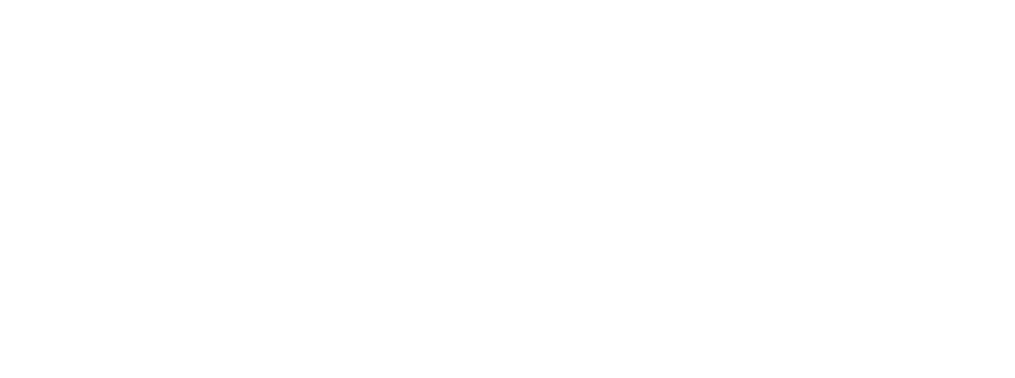
Integrative Begabungsförderung baut auf einer klaren Werteorientierung auf: Begabungsförderung geschieht auf dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes. Die personale Würde ist geschenkt und die damit gegebene Freiheit wird erfahrbar durch selbstgestaltetes Lernen, in dem die Wirkungen des eigenen Handelns unmittelbar erkennbar sind. Dies bewirkt die Erfahrung von Verantwortung. Konkret wird dieser Ansatz in den Säulen:

- **Stärkenorientierung:** An der Ressource anzusetzen erweist sich als effektiver als eine Mängelorientierung, gleichzeitig ist dies auch der Weg der Wertschätzung. Für den Aufbau von Selbstkompetenz ist dieser Ansatz fundamental.
- **Potenzialorientierung:** Die pädagogische Haltung will das Mögliche sehen und zur Entfaltung bringen. Potenziale, die möglich scheinen, erhalten in den Formaten der Begabungsförderung die Gelegenheit, erprobt zu werden. Herausfordernde Aufgabenstellungen sind wesentlich.
- **Mentorielle Begleitung und professionelles Selbstverständnis:** Mit dem Begriff des Mentors wird bewusst auf ein verändertes Verständnis der Lehrerrolle gezielt: Der Lehrer begleitet die SuS im möglichst eigenständigen Lerngang, berät im

Einzelgespräch bei schwierigen Situationen und hilft so, diese Situationen zu meistern. Dies können inhaltliche, aber auch methodische, soziale oder personale Hürden sein. Ziel ist nicht die Situation zu glätten, sondern die SuS beim Erwerb der Kompetenzen für die Bewältigung der Situation zu unterstützen. Die SuS werden dazu befähigt, die Autorschaft der Lebensgestaltung zu entwickeln. Die Reflexion im mentoriellen Gespräch bringt den SuS die Selbstkompetenzen ins Bewusstsein und ermöglicht ihnen, bewusst damit umzugehen. Grundlage für die Arbeit als Mentor sind beim Lehrer Kompetenzen im Bereich von ressourcen- und lösungsorientierter Beratung. Den Mentoren ermöglicht der tiefere Blick gleichzeitig eine gezieltere Begleitung. Diese Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer erfordern ein professionelles pädagogisches Selbstverständnis.

Zur Umsetzung der integrativen Begabungsförderung in gymnasialer Ausprägung stehen den SuS am Salvatorkolleg verschiedene Formate zur Verfügung:

- im Pflichtbereich: Fachunterricht, Methodentraining (Referate und Hausarbeiten), Klassenrat, Supervisionsteams, Schüler-Lehrer-Gespräche



- im außerunterrichtlichen Bereich: Berufsorientierungspraktikum in Kl. 9, Studien- und Berufsberatungsbegleitung in der Kursstufe, Service-Learning: zweiwöchiges Sozialpraktikum in Kl. 11, Philosophisch-Theologisches Forum als Kompaktseminar in Kl. 11, Besinnungstage in Kl. 5, 7, 10, 12
- im zusätzlichen, freiwilligen Bereich: Projekte der Begabungsförderung, Auslandsaufenthalte, TOP-Diagnostik und -Gespräch.

SuS können die zusätzlichen Formate aus eigener Initiative in Anspruch nehmen oder gestalten. Maßstab für deren Umsetzung ist ihre Funktion für die Bildung der eigenen Persönlichkeit. Als formaler Bildungsabschluss ist dabei das Abitur das Ziel.

Die genannten Elemente umfassen das Selbstverständnis von integrativer Begabungsförderung am Salvator Kolleg. Sie sind gleichzeitig als Maßstab für die schulische Arbeit sowohl in Bezug auf die Projektarbeit in der Begabungsförderung als auch auf das Lernen im Fachunterricht zu verstehen.



5. Weiterführung des Projekts Begabungsförderung: konkrete Schritte

Das Ziel einer integrativen Begabungsförderung dient als Orientierung, wenn in diesem Kapitel konkrete Überlegungen für die zukünftige Umsetzung angestellt werden. Dabei wurde die Expertise von Lehrerinnen und Lehrern, die seit Jahren in der Begabungsförderung arbeiten und entsprechend fortgebildet sind, eingearbeitet. Es fließen also sowohl die Erfahrungen als auch die inzwischen klarer gefasste Zielsetzung ein. Zunächst wird umschrieben, welche Akzentuierung die Projekte und die mentorische Begleitung erfahren sollen, anschließend wird aufgezeigt, welche Folgerungen das Verständnis von Begabungsförderung für den Fachunterricht nach sich zieht.

5.1 Projektdesign

Die im Folgenden formulierten Qualitätskriterien für die Projektangebote der Begabungsförderung zeigen, welche konkreten Anforderungen die Projekte erfüllen sollen.

5.1.1 Projektangebote: herausfordernd – schülergesteuert – außerschulisch

- Ein jährliches Projektangebot für besonders leistungsfähige SuS wird weiterhin bereitgehalten, das diesen SuS intellektuelle Herausforderungen bietet. Dabei ist darauf zu achten, dass die Themen aus der Lebenswelt der SuS stammen. Die Themen sollen die Tür öffnen zum selbstständigen, wissenschaftlichen Fragen und Forschen. Die Reflexion über den eigenen Kompetenzzuwachs zielt dabei auf das Erleben der eigenen fachlichen, methodischen und letztlich auch personalen Weiterentwicklung und damit auf die Ausweitung der Handlungskompetenz.
- Die Projekte erhalten von Altersstufe zu Altersstufe zunehmend Seminarcharakter, da in diesem offenen Format Entwicklungen, Schritte und Prozesse bis hin zum vorzeigbaren Produkt verfolgt werden können.
- Es wird versucht, die Themen der Projekte auch aus den Wünschen der Schüler heraus zu entwickeln. Im Idealfall werden SuS durch das Angebot angeregt, Projektideen und begleitende Lehrer zu suchen.
- Präsentationen gehören wesentlich zum Projekttablauf. Sie können öffentlich oder als Vorträge vor Schülern gestaltet sein (vgl. Schüler-Akademie).

- Ziel der Projektangebote ist immer, anspruchsvolle Ergebnisse zu erzeugen: Dies betrifft sowohl die erreichte Expertise als auch die Bewährung bei der Präsentation. Die Bewertungskriterien sind dabei abhängig von der jeweiligen Methodik des Projekts.
- Ausgeweitet werden soll der Aspekt der außerschulischen Lernorte. Dies geschieht bereits bei Auslandsaufenthalten, kann aber ohne weiteres auf Lernorte am Wohnort ausgeweitet werden: Praktika in sozialen Einrichtungen, Betrieben, etc.. Begleitet wird dieses Lernen durch Lehrerinnen und Lehrer, die mit den SuS deren Lerntagebücher, Portfolios, o.ä. besprechen. Dabei ist es für die Schule auch inzwischen denkbar, dass SuS für die außerschulischen Lernorte die Schule während der Schulzeit zeitweise verlassen können. Für geeignete SuS soll die Unterstützung für ein Frühstudium, d.h. für Kontakte zu Hochschulen und Universitäten, und die Empfehlung für Akademien und Wettbewerbe intensiviert werden. Besondere Begabungen sollen verstärkt begleitet werden. Diese außerschulischen Lernorte bieten Erfahrungsräume für die SuS, die innerhalb der Schule nicht möglich sind. Die SuS erstellen in dieser Zeit ein Lernportfolio, um die eigene Kompetenzentwicklung und die Bedeutung

des Praktikums für den eigenen Bildungsweg – auch im Gespräch mit begleitenden Lehrerinnen und Lehrern – zu reflektieren. Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist hier die Hilfestellung bei der Strukturierung des selbstgesteuerten Lernens, z.B. Ziele zu formulieren, die Erreichung der Ziele zu planen, Schritte zu reflektieren und das Vorgehen zu evaluieren: Die Reflexion der Lernerfahrung ermöglicht die bewusste Kompetenzentwicklung.

5.1.2 Mentorielle Begleitung: Modelle erproben und Standardisierung

Die Bedeutung der mentoriellen Begleitung der SuS durch Lehrer ist unumstritten (siehe

2.1.3 zur Schulentwicklung). Schwierig ist die Frage der konkreten Umsetzung. Dies soll bei den Projekten der Begabungsförderung konsequent in den Blick genommen werden: Die mentorielle Begleitung ist für die Projekte konstitutiv. Grundlage der Gespräche zwischen Mentor und SuS ist die Dokumentation der Projektschritte in Form von Portfolios; gleichzeitig entsteht für die SuS daraus ein vorzeigbares Produkt. Ziel der mentoriellen Arbeit ist die Begleitung bei der Erstellung und Fortschreibung des Kompetenzprofils der SuS. Lehrerfortbildungen zum mentoriellen Handeln sollen in regelmäßigen Abständen angeboten werden. Diese bauen auf derselben Grundlage wie die TOP-Diagnostik auf.

5.1.3 Rolle der TOP-Diagnostik: bedarfsorientiert und anlassbezogen

Die TOP-Diagnostik ermöglicht, die Entwicklung von Selbstkompetenzen auf wissenschaftlicher Basis zu beschreiben und zu begleiten. Die TOP-Diagnostik ist erst ab einem Alter von ca. 14 Jahren und bei Projekten mit hohen Selbststeuerungsanteilen besonders gut geeignet. Sie erweist sich auch als sehr gutes Instrument, um in schwierigen Schulsituationen, die anscheinend in der Persönlichkeit der SuS begründet sind, eine klare Sicht auf das Kompetenzprofil der SuS zu erhalten und so Ansätze für unterstützende Maßnahmen zu erkennen. Dies ist denkbar als Vertiefung der Schülersprechstunde. Damit soll die Entwicklung von der – innerhalb der Projekte der Begabungsförderung bisher – flächendeckenden TOP-Diagnostik hin zur bedarfsorientierten Verwendung gehen.

Werden diese drei Zielbereiche (5.1.1 bis 5.1.3) in den kommenden Jahren konzeptionell weiterentwickelt und ausgestaltet, so wird die Begabungsförderung innerhalb der Projektangebote eine deutliche Schärfung und strukturelle Formung erfahren. Gleichzeitig soll sie darüber hinaus erneut Impulse für die Entwicklung der Lernkultur der Schule insgesamt setzen.

5.2 Implementierung in die Lernkultur des Fachunterrichts

Das Ziel der o.g. Entwicklungen bleibt, den Fachunterricht zu „befruchten“ und diesen aktiv zu gestalten. Es soll auf einen umfassenden Schulentwicklungsprozess hingearbeitet werden. Dies kann konkret an den Begriffen Kompetenzorientierung, Prozessbegleitung und -bewertung sowie Differenzierung festgemacht werden: Kompetenzorientierung: Das Lernen im Fachunterricht steht unter dem Aspekt der Befähigung. Die Aneignung von Wissen dient dazu, der Welt in angemessener Reflexion und Tätigkeit begegnen zu können. So leitet der Fachunterricht zur Selbsttätigkeit an, die vom begleiteten Lerngang bis zur autonomen Erarbeitung von Wissensfeldern reicht. Die Anleitung zur Reflexion über das Lernen macht Kompetenzen bewusst und bereitet die adäquate Anwendung vor. Prozessbegleitung und -bewertung: Produktbewertung wird auch künftig eine wichtige Tätigkeit in der Leistungsbeurteilung von Lehrkräften sein; insbesondere Abschlussprüfungen und die Orientierung an Bildungsstandards verlangen dies. Gleichzeitig kommt im Hinblick auf die Kompetenzorientierung der Prozess des Lernens und der Wissensaueignung ebenfalls in den Fokus. Insbesondere

selbsttätige Lernformen erfordern eine angemessene Wertschätzung des Lernprozesses. In der Methodendiskussion werden momentan vor allem Lern- und Kompetenzportfolios sowie Lerntagebücher als Begleitinstrumente genannt.

Differenzierung: Die Verschiedenheit der Potenziale bei den SuS legt nahe, immer wieder gezielt kleinere Gruppen zu bilden, um angepasste Lernangebote machen zu können. Die Angebote werden im Idealfall im Dialog zwischen Lehrer und Schüler abgesprochen, so dass ein effektives Angebot-Nutzen-Verhältnis entsteht. Dabei zielt die Effektivität sowohl auf den möglichst großen Lernerfolg (Output) als auch auf ein gezieltes und eher knapp angelegtes Angebot (Input). Dies kann auch bedeuten, dass zugunsten eines gezielten Angebots auf Unterrichtszeit verzichtet wird, indem nur Teile einer Lerngruppe anwesend sind.⁴³

⁴³ Modelle für Formen der Differenzierung werden in der Broschüre „Individuelle Förderung am Gymnasium“ des Kultusministeriums Baden-Württemberg (Juli 2014) vorgestellt.



Mentorielle Lernbegleitung

IV. Begabungsförderung konkret: Entwicklungen



Die Konzeption beschreibt sichtbar, dass die Begabungsförderung am Salvatorkolleg nicht als isoliertes Schulprojekt behandelt, sondern als Impuls für die stetige Schulentwicklung genutzt wird. Die Arbeit in den Projektgruppen bietet für Lehrerinnen und Lehrer ein Experimentierfeld, in dem Lernen unter besonderen Bedingungen konfiguriert und beobachtet werden kann. Insbesondere der Perspektivwechsel auf die Lernbegleitung und die zentrale Frage an die Schüler: „Was brauchst du, damit du lernen kannst?“, ermöglichen eine Veränderung der Lernkultur, die den heutigen Anforderungen gerecht wird. Damit ist auch der Blick auf die ganze Schule und die Lernkultur insgesamt hin geweitet.

Exemplarisch werden im Folgenden drei Entwicklungen beschrieben, die jeweils bereits überregional Interesse gefunden haben. Aufgrund dieses Interesses an unserer Arbeit wurden Personen am Salvatorkolleg darum gebeten, ihre Arbeit und ihre Überlegungen zu beschreiben, um sie einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Es entstanden in der Folge einige Artikel für drei verschiedene Fachzeitschriften:

- *Das Tandemprojekt, bei dem Achtklässler Fünftklässler in Fragen des Lernens beraten und begleiten. Entwickelt wurde dieses Projekt von Magdalena Reger, die auch den Artikel verfasst hat.*

- *Das Supervisionsteam, bei dem Schülerinnen und Schüler mit Hilfe eines Moderators Wege suchen, wie eine Schulklasse aus schwierigen, oft disziplinarischen Problemen herauskommen kann. Dies wurde im Wesentlichen von der früheren Schulpsychologin des Salvatorkollegs, Dipl. Psych. Gerda Matt entwickelt. Aus ihrer Feder stammt der Artikel, unterstützt hat sie dabei Klaus Amann.*
- *Die Schülersprechstunde mit Unterstützung des Zürcher Ressourcenmodells (ZRM): Die sehr anschauliche Vorgehensweise des ZRM ermöglicht es, die seit längerem etablierten Schülersprechstunden für die Schülerinnen und Schüler bewusster anzulegen: Den Schülern der 8. Klassen wird dabei aufgezeigt, welche Möglichkeiten ihnen die mentorielle Begleitung bietet. Entwickelt und in einem Artikel formuliert hat dies Alexander Notz.*

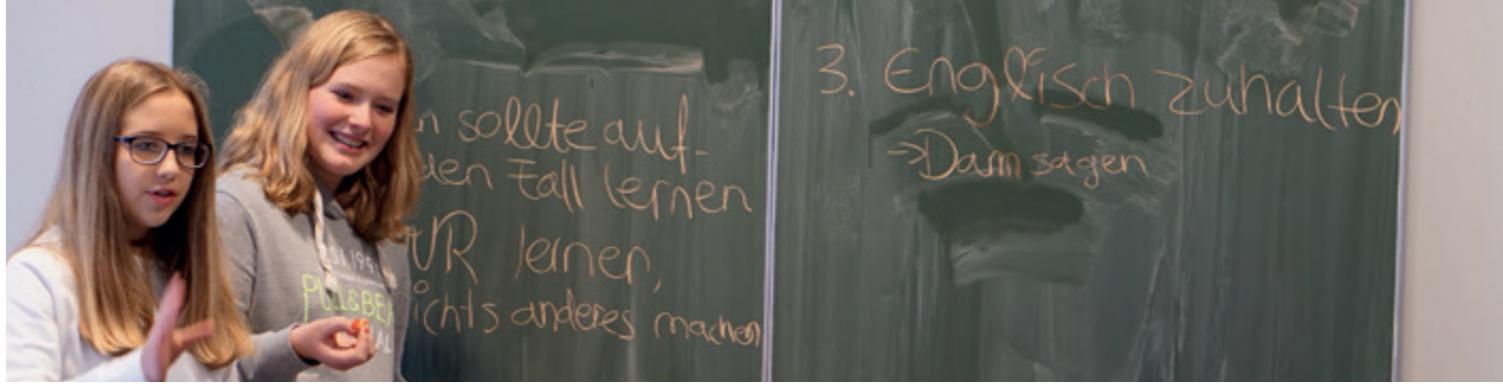
1. Das Tandemprojekt⁴⁴

1.1 Beobachtungen aus dem Unterrichtsgeschehen

Johannes, Lina und Anna freuen sich auf die neue Schule. Sie haben sich schon am Tag der offenen Tür kundig gemacht, haben die wichtigsten Informationen von der Klassenlehrerin erhalten und beginnen ihren Unterrichtsalltag motiviert und engagiert, wenn da nicht doch ein paar Schwierigkeiten wären, die sie noch nicht so ganz "im Griff" haben.

Die Aufforderung der Lehrerin, das Buch auf Seite 172 zu öffnen, scheint leicht machbar zu sein, doch Johannes hat sein Buch zu Hause liegen lassen, weil er noch lernen wollte. Lina hat zwar ein Buch dabei, doch leider nicht für Englisch, sondern für Mathe, das an diesem Tag nicht unterrichtet wird. Anna ist eine gewissenhafte Schülerin. Sie hat ihr Englischbuch parat und beginnt schon mal auf Seite 1. Sorgsam wendet sie Blatt um Blatt und hofft, auf diese Weise irgendwann einmal bei der gewünschten Seite anzukommen.

⁴⁴ Veröffentlicht in REGER (2019).



Melanie und Fabio sind Schüler der 8. Klasse und verfügen bereits über eine mehrjährige gymnasiale Lernerfahrung. Sie wissen, wie sie ihre Arbeitsmaterialien organisieren und ihren Arbeitsplatz zu Hause gestalten müssen, damit sie zielorientiert und effizient arbeiten können. Vorausschauendes Handeln sowie methodisches Vorgehen beim Lernen und der Vorbereitung von Klassenarbeiten ist ihnen vertraut geworden. Manchmal wissen Melanie und Fabio aber nicht mehr so genau, weshalb und für wen sie eigentlich lernen sollen. Außerschulische Interessen bestimmen zunehmend ihre Lebenswelt und ihre grundlegende Lernkompetenz liegt nicht selten brach.

1.2 Ein Projekt entsteht

Durch die Beobachtung dieser Gegebenheiten ist meine Idee zum Pilotprojekt "Tandem zwischen den Schülern der Klasse 5+8" entstanden. Da ich im Schuljahr 2015/16 sowohl in Klasse 5 wie in Klasse 8 als Englischlehrerin eingesetzt war, bot es sich an, beiden Klassen die Teilnahme an diesem Projekt anzubieten. 12 Schüler der 8. Klasse und 18 Schüler der 5. Klasse haben zugesagt. In zwei vorbereitenden Sitzungen habe ich mit den Schülern der Klasse 8 darüber beraten, wie

sie bei der Besprechung der vorgegebenen Themen vorgehen könnten. Dabei war es sehr wichtig, die Reflexionsbereitschaft und die Bereitschaft zu eigenständigem Planen und Handeln zu aktivieren. Die Mentoren sollten das Tandem lenken und fahren und ihre Schutzbefohlenen mit deren tatkräftiger Mithilfe sicher ans Ziel bringen.

Die vorgesehene Arbeitszeit umfasste 6 Unterrichtsstunden, in denen die Teams in Zweier- oder Dreiergruppen ohne Lehrerbeteiligung in den Klassenzimmern verteilt arbeiteten. Nach dem 3. Treffen gaben alle Schüler eine schriftliche Rückmeldung darüber ab, wie sie das gemeinsame Lernen erlebten. Das Ergebnis war überwältigend positiv.

Die Aufgabe der folgenden Stunden bestand nun darin, aus den vorgegebenen Themen eines auszuwählen und als kurze Präsentation für die Schüler der 5. Klasse vorzubereiten, die nicht am Tandemprojekt teilgenommen haben. Die Teams sollten erklären, welche Form des methodischen Arbeitens für sie am wichtigsten ist. Dabei kam es auch darauf an, die anderen Schüler möglichst genau und auch unterhaltsam zu informieren. Zur Verfügung standen alle technischen Hilfsmittel, über die unsere Schule verfügt. Die

Präsentationen fanden in einer Doppelstunde der 5. Klasse statt. Die Mentoren waren für diese Zeit von ihrem Fachunterricht befreit und gestalteten die durchweg abwechslungsreichen und interessanten Präsentationen zusammen mit ihrem / ihren Partner(n).

Die Fähigkeiten, die Schüler bei diesem Projekt erworben haben, wurden von der Schule dokumentiert. Die Teilnahme der jüngeren Schüler wurde im Jahreszeugnis vermerkt. Die Mentoren erwarben ein Zertifikat, in dem ihre methodischen Kompetenzen bestätigt wurden.

1.3 Themenschwerpunkte für ein sechswöchiges Programm

Da sich bei Schülern der 5. Klasse immer wieder bestimmte Schwierigkeiten beim methodischen Vorgehen feststellen ließen, die ihren Einstieg in die Arbeitsweise des Gymnasiums erschwerten, sammelte ich diese Beobachtungen und stellte sie den Schülern der 8. Klasse, in folgende Themenbereiche gliedert, zur Verfügung. Ihre Aufgabe war es nun, ihre eigenen Lernerfahrungen zu diesen Themen zu sammeln und Beratungsstunden für ihre Partner vorzubereiten.

1) Kontaktbogen mit Namen und Adresse, Telefonnummer, e-mail Adresse persönliche Vorlieben z.B. Hobbies, Lieblingsessen o.ä.

2) Gestaltung des Arbeitsplatzes zu Hause:

- a) Ablauf der einzelnen Arbeitsschritte bei der Erledigung der Hausaufgaben
- b) Heftführung/ Hausaufgabenplaner
- c) optimale Gestaltung des häuslichen Arbeitsplatzes

3) Schularzen:

- a) Ordnung bzw. geschicktes Bepacken des Ranzen
- b) Ablauf der einzelnen Arbeitsschritte
- c) Wann und wo sollte der Ranzen gelagert werden?

4) Vorausschauendes Handeln:

- a) Planung und Erledigung von Hausaufgaben
- b) rechtzeitige Vorbereitung auf Tests
- c) Handhabung zusätzlicher Materialien wie z.B. Sporttaschen, Pausenbrot, Bedarf für Kunst, Geldbeutel, Handy

5) Lerntechniken in Fremdsprachen:

- a) Vokabellernen (mit Vokabelzettel, Karteikasten, Mindmap)
- b) Aneignung von grammatikalischen Themen

- c) mündliche und schriftliche Übungsmöglichkeiten

6) Lerntechniken für andere Fächer:

- a) Umgang mit Stiften, Geo-Dreieck und Lineal
- b) Schnelles Auffinden von Buchseiten
- c) Erkennen eines Themas durch Scanning (sehr einfaches Niveau)

Das Ziel des ersten Themenbereichs war es, einen persönlichen Kontakt herzustellen, um damit eine persönliche Beziehung als Voraussetzung für den Lernerfolg zu ermöglichen. Die Themenschwerpunkte 2-6 beinhalten die methodischen Kompetenzen, die alle Schüler des Gymnasiums kennen müssen, wenn sie ihren Unterricht als erfolgreich erleben sollen. Die Themenbereiche sind Teil der Lernerfahrung, über die die Schüler der 8. Klasse verfügen. Sie erwerben diese Kenntnisse in ihrem Fachunterricht und den jährlich stattfindenden Methodentagen. Alle Schüler der 8. Klasse sind aufgrund dieser Voraussetzungen in der Lage, ihre Lernerfahrung an Jüngere weiterzugeben.

Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl der Themen war die Tatsache, dass Schüler weder rechtlich noch inhaltlich prüfungsrelevante Lehrinhalte vermitteln können. Das Ziel des

Projektes war es deshalb, einen Gedankenaustausch über Arbeitsmethoden in Gang zu setzen und, in Form einer Abschlusspräsentation, ein Forum zu bieten, bei dem das Ergebnis "zur Geltung" kommen konnte.

1.4 Wirkungen des Projekts bei Schülern der 5. Klasse

Im Rahmen des Projekts wurde nach der 3. und abschließend nach der 6. Stunde eine schriftliche Rückmeldung eingeholt. Dabei war vor allem aufschlussreich, dass Schüler das gemeinsame Lernen als sinnvolle und erfüllende Erfahrung erleben. Der Rückblick auf das gemeinsame Lernen bewirkte nochmal einen Entwicklungsschritt und zeigte deutlich, welche Wirkungen durch die Form und die Inhalte der Tandemarbeit entstanden sind.

Henrike, Klasse 5:

"Ich hätte (ohne die Informationen meiner Partnerin) viel weniger gewusst. Das Tandemprojekt hat mir sehr geholfen. Ich fand, dass das Tandemprojekt sinnvoll war, da wir alle etwas dazugelernt haben. Es gab Tage, an denen wir viel Spaß zusammen hatten. Es hat viel Spaß gemacht, unsere Tipps zu präsentieren. Es war toll."



Johanna, Klasse 5:

"Mir selbst haben die Tipps von Emma (meiner Partnerin) sehr viel geholfen. Ich hatte nach dem Tandemprojekt mehr Mut als zuvor."

Die Schüler der 5. Klasse erlebten durch ihre Erfahrungen im Tandemprojekt einen deutlichen Zuwachs an Sachkenntnis. Eine weiterer Zugewinn bestand darin, dass ihre Zuversicht, Herausforderungen bestehen zu können, gestärkt wurde. Jüngere Schüler übernehmen Lernerfahrungen sehr gerne von älteren Schülern. Sie genießen es, einerseits gut betreut zu werden und andererseits schon sehr selbstständig arbeiten zu können. Die Chance, Beziehungen aufzubauen und sich sehr schnell vernetzen und orientieren zu können, verhilft den Neankömmlingen zu Selbstvertrauen und Lebensfreude. Sie freuen sich darüber, wenn sie "ihren" Partner/ihre Partnerin im Bus oder Schulhaus treffen und gewinnen im Fachunterricht sehr schnell an Sicherheit hinzu. Dies stellt eine wichtige Hilfestellung im Übergang von der (oft kleinen) Grundschule in die weiterführende Schule dar, das Einleben in das neue Umfeld wird unterstützt, indem es gestaltet wird.

Vor allem die Durchführung der 5-minütigen Abschlusspräsentation, die sie zusammen mit

ihrem Mentor für diejenigen Schüler der 5. Klasse halten, die nicht am Projekt teilgenommen haben, versetzt sie bereits nach wenigen Wochen in eine sehr komfortable Lage: Sie sind nicht mehr nur "die Kleinen", sondern erfahren sich bereits nach kurzer Zeit als kompetent und wirksam. Inhaltlich sind diese Präsentationen wertvoll, weil die Methoden explizit thematisiert und diskutiert werden. Dabei ist es hilfreich, wenn die Methoden von verschiedenen Teams, auf unterschiedliche Weise aufbereitet, wiederholt werden. Auf diese Weise können die Schüler der 5. Klasse erste Erfahrungen mit dem Präsentieren machen. Die anderen Schüler erleben, auf welche unterschiedliche und unterhaltsame Weise ein Thema präsentiert und vertieft werden kann.

1.5 Wirkungen des Projekts bei Schülern der 8. Klasse

Die auffälligste Wirkung der Arbeit als Mentor besteht im Wechsel der Perspektive. Während die Schüler der 8. Klasse ihren eigenen Lernerfolg als Schüler nicht immer konsequent und motiviert anstreben, gehen sie ihre Aufgabe als Mentor engagiert und verantwortungsbewusst an. Sie erinnern sich noch gut an ihre eigenen Anfangsschwierig-

keiten und freuen sich darüber, wenn sie ihre Lernerfahrung an Jüngere weitergeben können. Dabei nehmen sie sich selbst als Vermittler von Wissen wahr und erfahren, ob und inwiefern ihre Tätigkeit Wirkung erzielt. Dies zeigt sich in ihren Stundenprotokollen:

Sven, Klasse 8, Stundenprotokoll:

"Robert arbeitete sehr interessiert und aufmerksam mit. Er war noch etwas aufgeregt, doch nach den ersten paar Minuten legte sich seine Aufregung. Er hat ein ordentlich geführtes Heft und packt seinen Schulranzen am Abend davor. Beim Lernen für eine Klassenarbeit in Englisch oder in Erdkunde tut er sich schwer, aber die Lernmethoden, die ich ihm zeigte, findet er toll. Mit dem vorbereiteten Stoff, den ich für die Stunde vorgesehen hatte, war ich nach 35 Minuten leider schon fertig und sprach mit ihm den Stoff der Stunde nochmal durch, so dass es kaum auffiel."

Magnus, Klasse 8, Stundenprotokoll:

"Ich habe einen guten Eindruck von meinem Tandempartner. Wir haben viel gesprochen und er war sehr nett. Aber ich habe das Gefühl, dass er noch etwas scheu ist, wenn er mich was fragen möchte. Aber im Grunde genommen bin ich glücklich und zufrieden mit meinem Partner."

Fina, Klasse 8, Schülerbeurteilung:

"Ich habe einen sehr guten Eindruck von dem Schüler, er ist schon sehr gut im Erledigen seiner Schulaufgaben. Am Anfang war er ein wenig unsicher, aber mit der Zeit wurde er immer lockerer. Die meisten der Tipps, die ich ihm gegeben habe, kannte er schon und wendete sie auch schon an. Ich konnte ihm jedoch auch noch ein paar Dinge beibringen und ich konnte ihn vor allem loben für das, was er bisher schon super gemacht hat."

Wenn Schüler die Rolle des Lehrers einnehmen und damit für das Gelingen des Projekts Verantwortung tragen, verändert sich alles. Die Mentoren erleben sich und ihre Fähigkeiten als wirksam und wachsen mit ihrer Aufgabe. Sie freuen sich darüber, dass sie einem jüngeren Schüler helfen können und reflektieren, so ganz nebenbei, auch über ihre eigenen Lernbedingungen – eine klassische Win-Win Situation.

1.6 Pädagogische Schlussfolgerung

Personalität und Solidarität gehören zu den tragenden Säulen unseres Schulprofils. Deshalb sind "Lernen im Team" sowie "Lernen durch Lehren" unverzichtbare pädagogische Grundprinzipien, die der Persönlichkeit

unserer Schüler und ihrer Bedürfnisse entsprechen. Schüler wachsen, ihre Persönlichkeit entwickelt sich und mit zunehmender Sachkenntnis sowie der Erfahrung, dass sie wirksam sein können, gewinnen sie an Selbstvertrauen und Empathiefähigkeit hinzu.

Wenn wir lernen, dass wir Herausforderungen meistern können, wenn wir selbst aktiv

werden und konstruktiv im Team arbeiten, gestaltet sich unser Leben erfolgreicher und glücklicher – eine Erfahrung, die wir uns auch als Erwachsene zu Herzen nehmen können.

*Magdalena Reger,
Verantwortliche für das Projekt Lern tandem*





2. Aus Konflikten lernen. Supervisions-Teams als Lernfeld für pädagogisch förderliche Peer-Beziehungen⁴⁵

Konflikte zwischen Lehrern und Schülern bzw. Schülern und Schülern führen häufig zu Beziehungsstörungen oder gar Abbruch von Beziehungen. Sie beschädigen die pädagogische Atmosphäre und behindern Lehren und Lernen. Der Umgang mit konstruktiven Problemlösungen muss eingeübt werden. Hier werden Konzept und Praxis des Supervisions-Teams vorgestellt, dessen Ziel es ist, Schülern zu mehr Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit in Prozessen konstruktiver Konfliktlösungen zu verhelfen und damit auch förderliche pädagogische Peer-Beziehungen zu stiften.

2.1 Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehungen im Schulalltag

Das Beziehungsgeschehen in der Schule spielt sich weitgehend auf zwei Ebenen ab, zwischen den Schülern und zwischen Schülern und Lehrern. In erster Linie sind gute Beziehungen zwischen allen Beteiligten

gewünscht: Sie vermitteln positive Gefühle, die das Miteinander harmonisch und stressfrei gestalten. Nähe, Vertrauen und Wertschätzung machen das Zusammensein angenehm und wohltuend. Lehrer erleben die positive Beziehung zu Schülern als die beste Voraussetzung für gutes und erfolgreiches Lernen und Lehren. Schüler selber suchen und brauchen vorrangig die Freundschaft untereinander. Sie kommen gerne zur Schule. Der positiven Beziehung der Schüler untereinander wird Vorrang vor dem gemeinsamen Lernen eingeräumt (ZINNECKER 2003, 43): Auf die Frage (in einer Repräsentativ-Befragung) „Was gefällt Dir am Schulleben besonders?“ rangierte mit 64% als Spitzenreiter „Freunde in der Schule“ auf Platz 1 (von 10), auf Platz 4 „gute Klassengemeinschaft“ (30%), erst auf Platz 6 „ich kann etwas lernen“ (23%) und abgeschlagen auf Platz 8 „interessanter Unterricht“ mit 17%. Das gute Verhältnis zu Lehrern rangiert auf Platz 7 mit 22%.

Wechselnde Beziehungsmuster im Lehrer-Schüler-Verhältnis

Bei der näheren Betrachtung der Verhaltensweisen im Lehrer-Schüler-Verhältnis, die eben diese positive Beziehung bewirken sollen, ergeben sich im Großen und Ganzen zwei permanent wechselnde Beziehungsmuster.

- Das erste ergibt sich aus dem Rollenverständnis per se. Die Lehrkraft hilft auf vielfältige Weise dem Schüler beim Erlernen und Erfassen von Wissen und Können. Sie zeigt den Weg zum Erfolg, mittels Lob und Kritik steuert sie gewissermaßen die Beziehung. Es ist der Vorsprung an Kenntnis und didaktisch-pädagogischer Erfahrung, der dem Lernprozess den Rahmen gibt. Der Umstand, dass die Lehrkraft in diesem Muster über mehr Wissen verfügt und deshalb mit Lob und Kritik steuern kann, macht die Beziehung hierarchisch. Wissen schenken und das Wachsen der Kompetenzen beim Schüler zu erleben, ist erfüllend und vermittelt starke positive Selbstwirksamkeitserfahrungen bei der Lehrkraft. Schon berechnete Kritik an Schülerleistungen betrachten manche Lehrer daher als Beziehungsstörung: schlechte Noten werden mit guten Kommentaren versehen; die Farbe Rot wird zuweilen in Blau oder Grün getauscht; negative Rückmeldungen werden solange verklausuliert, bis der Schüler sie positiv erlebt – alles nur, um die positive Beziehung nicht zu gefährden!
- Das zweite Muster, die Ermutigung, löst die vorausgegangenen Muster und damit auch die Abhängigkeit ab. Der Schüler soll sich freier und selbständiger fühlen. Durch diese

Freisetzung entsteht zugleich ein Abstand zwischen Lehrer und Schüler; denn jetzt soll der Schüler selbst entscheiden, ob und wie er erfolgreich ist – oder eben auch nicht. Bei der Einführung neuer Inhalte pflegen Lehrkräfte schon kleine Fortschritte beim Schüler wahrzunehmen und positiv zu bewerten. Sobald dann eine gewisse Sicherheit des Wissens und Könnens beim Schüler eingetreten ist, wird er (häufig unbewusst) aufgefordert und ermutigt, dieses Wissen eigenständig zu nutzen. Dadurch erfolgt eine „Freigabe“ des Erlernten für neue Einsatzmöglichkeiten, die vollkommen unabhängig vom schulischen Kontext und der Beziehung zur Lehrkraft sein können und müssen. Das Kind in der Grundschule lernt zählen und kann dadurch sein Taschengeld einteilen.

Die Schüler-Schüler-Beziehung

Auch die Schüler-Schüler-Beziehungen haben gewisse Muster. Sie orientieren sich an den wechselnden Bedürfnissen der Individuen (RYAN & DECI 1993). Diese unterschiedlichen Bedürfnislagen lassen sich jedoch manchmal nur schwer vereinbaren und führen dann zwangsläufig zu Konflikten. Zum Beispiel kann es sein, dass ein Schüler das starke Bedürfnis nach Aufmerksamkeit hat und durch

unpassende Kommentare den Unterricht stört. Die Nebensitzerin will gerade eine Aufgabe lösen und hat das Bedürfnis nach ungestörtem Erfolgsstreben – „schauen wir mal, ob ich das richtig hinbekomme“ –, nach jener Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die für erfolgreiches Problemlösen und Lernen konstitutiv ist. Der störende Nebensitzer behindert diesen Prozess und löst Frustration und Ärger aus.

Ein weiteres typisches Muster konkurrierender Bedürfnisse ist das Verhalten mancher Schüler vor allem in den Pausen. Um sich selbst aufzuwerten (Bedürfnis nach Wertschätzung), wertet ein Schüler einen anderen durch Hänkeln ab. Dieser Schüler hat das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und will mit den anderen Schülern spielen oder reden. Durch die Hänseleien verliert er jedoch seinen Platz und fühlt sich ausgestoßen. Aggressive Verhaltensweisen nach Außen oder Innen sind die Folge.

Stark konkurrierende Bedürfnisse sind für Schüler schwer regulierbar. Gefühle der Anspannung und Unsicherheit verändern die Atmosphäre. Ähnlich wie Lehrkräfte, wenn gleich auch scheinbar in geringerem Ausmaß, versuchen manche Schüler, Konflikte zu vermeiden, doch der Versuch der positiven

Beziehungspflege mündet nicht selten in Beziehungsabbruch. Der permanent gestörte Mitschüler möchte wegsitzen.

Schüler können sich nicht wie Erwachsene aus dem Weg gehen, sondern müssen im engen Klassenzimmer und auf Pausenhöfen miteinander auskommen und dies, obwohl ihre Fähigkeit zur Selbstkontrolle begrenzt ist. So stellt sich die Frage, wie positive Beziehung auch in Konfliktsituationen gestaltet werden kann? Wie kann der Bedürfnisausgleich gelingen?

2.2 Konflikte als Lernfeld für pädagogisch förderliche Beziehungen

Konflikte vermeiden schadet

Lehrer wie Schüler vermuten bei Konflikten in erster Linie den Verlust von Nähe. „Wenn du mich haust, spiele ich nicht mehr mit dir!“ „Wenn Frau X mich nicht dran nimmt, ist sie blöd und ich mag sie nicht mehr.“ Konfliktvermeidung ist bei Lehrkräften weit verbreitet. Endlose Strichlisten wegen nicht gemachter Hausaufgaben, unzählige Ermahnungen, Ignorieren von Grenzüberschreitungen, Bagatellisieren und Verharmlosen und nicht zuletzt das Entschuldigen von Fehlverhalten bei belasteten Kindern gibt es an jeder Schule. Alle diese Verhaltensweisen basieren auf der Angst vor Beziehungsabbruch.

Viele Lehrkräfte hoffen auf Selbstregulation seitens der Schüler, aber dieser Wunsch geht oft nicht in Erfüllung. Im Gegenteil: innere Distanz baut sich auf und ist, weil nicht sichtbar, viel schwerer zu korrigieren. Ein Beispiel soll das veranschaulichen:

Der sehr freundliche und nette Lehrer Herr G. ist zuerst beliebt bei Eltern, Schülern und Kollegen. Er ignoriert das permanente Reinrufen

und Stören einiger Schüler. Sachbeschädigung repariert er selbst, da der Hausmeister nicht erfreut wäre. Bei Streitereien bestraft er stets beide Beteiligten. Bei der Notengebung herrscht die Devise „Gute Noten fördern die Motivation“. Schwierigkeiten und Rückstände beim Lernfortschritt kommuniziert er nicht mit Kolleg/innen. Auf die zunehmende Unruhe in der Klasse reagiert er, indem er zur Strafe den Ausflug absagt. Spätestens jetzt ist die Beziehung zu allen Beteiligten dem Scheitern nahe. Schüler bitten ihn durchzugreifen. Doch nichts geschieht. Zum Halbjahr verlassen einige Kinder die Schule. Die noch da sind, haben resigniert. Sie schalten ab oder lernen zu Hause. Bei den Kolleg/innen ist die Klasse sehr unbeliebt. Keiner will die Klasse im nächsten Schuljahr übernehmen. Bei genauerer Betrachtung ist leicht erkennbar, dass sämtliche Konfliktvermeidungsstrategien in Beziehungsabbrüche münden, äußerlich – oder noch viel problematischer! – innerlich.

Konflikt als Ressource

Konflikte bieten in besonderem Maße die Chance zur Entwicklung von Beziehungskompetenzen. Es ist ein Lernfeld für beteiligte und unbeteiligte Schüler, sobald die Möglichkeit besteht, das Geschehen zu durchschauen und zu beeinflussen. Das erfordert die Hinwendung zum Konflikt und den Mut, die Angst vor

dem Konflikt zu überwinden. Das pädagogische Ziel ist es, Schüler bei der Entwicklung von positiver Selbstwirksamkeit im Konflikt zu unterstützen, ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung zu fördern und einen Perspektivwechsel unter schwierigen Bedingungen zu versuchen. Empathische Schüler mit Vertrauen in ihr Werteverständnis sind wertvolle Regulatoren in jedem sozialen Gefüge.

2.3 Das Supervisionsteam

Neben der Konfliktvermeidung gibt es natürlich auch viele bewährte Ansätze, sich mit Streit und Auseinandersetzungen im schulischen Alltag pädagogisch erfolgreich zu befassen: Klassenrat und Gemeinschaftsstunden, die strukturiert ablaufen und die Möglichkeit der Klärung bieten, sind wirkungsvolle Methoden der Befriedung; Kummerkästen dienen manchmal der Offenlegung von Konflikten, an denen dann weitergearbeitet werden kann.

Die Arbeit mit Klassen ist jedoch, will man jedem Schüler Raum und Aufmerksamkeit schenken, sehr aufwendig. Die Schüler ermüden während der ausführlichen Befragungen. Sie beschreiben sich als passiv, überlassen lieber den Wortführern das Reden. Lehrkräfte

berichten, dass die Klärungsgespräche häufig mit Besserungsversprechen Einzelner enden, der Effekt jedoch schnell verfliege. Dazu kommt, dass gruppenspezifische Effekte in der Gesamtklasse schwer steuerbar sind, wenn es darum geht, Eigenverantwortung zu übernehmen. Beispielsweise kann eine Clique, die sich in ihrem negativen Handeln als mächtig erlebt, auf subtile Weise Offenheit und Ehrlichkeit untergraben. Betroffene Schüler lassen sich leicht einschüchtern, und die Lehrkraft muss manchmal ohnmächtig zusehen. In diese undurchdringlich scheinende Beziehungslage muss ein Zugang gefunden werden.

Der Ansatz: Die Schüler fragen!

Konflikte im schulischen Kontext sind ausgesprochen komplex und häufig weder von Lehrkräften noch von den betroffenen Schülern selbst in vollem Umfang zu durchschauen. Deshalb braucht es eine lösungsorientierte und nachhaltige Vorgehensweise: Das Supervisionsteam als Methode (MATT/AMANN 2016) arbeitet mit einer Gruppe von Schülern, die nach bestimmten Kriterien ausgewählt sind. Man könnte auch den Begriff der „Begabungsförderung für bestimmte Schüler“ verwenden, wobei am Anfang erst einmal die Nutzung der bereits vorhandenen

Kompetenzen steht. Schüler, die sozial gewandt, neutral, verantwortungsbewusst sind, können in besonderer Weise den Anforderungen eines Supervisions-Teams gerecht werden. Gerade das Nicht-betroffen-sein erleichtert die Entwicklung von Empathie für die Beteiligten. Dieses Team arbeitet mit einem Moderator und dem Klassenlehrer. Moderatoren können Lehrkräfte der Schule sein, die derzeit nicht in der Klasse unterrichten, Schulpsychologen oder Schulsozialarbeiter, die für diese Methode geschult sind. Sie können vom Klassenlehrer um die Durchführung eines Supervisionsteams gebeten werden. Der Moderator leitet das Gespräch und hilft der Gruppe bei der Analyse des Konflikts und bei der Suche nach Lösungen. Klassenlehrer sind Teil der Gruppe, sie beschreiben durchgängig das dadurch gegebene Moment der Entlastung. Klassenlehrer sehen sich in aller Regel als Problemlöser im Unterrichts- und Schulalltag. Sie fühlen sich für reibungslose Abläufe genauso verantwortlich wie für Konfliktlösungen. In der Teamsituation können sich genauso einbringen wie die Schüler, mit der gleichen Ratlosigkeit und mit den eigenen Gefühlen. Klassenlehrer sind zur Neutralität verpflichtet und haben vielfach den Wunsch einer eher rationalen Regulierung der kritischen Sachverhalte, dabei sind Ohnmacht und Wut wertvolle Hinweisgeber

auf schwelende tiefgreifende Konflikte. Respektlosigkeit kann beispielsweise sehr verletzen. Im Team kann und darf die Lehrkraft das auch sagen.

Die verschiedenen Phasen der Konfliktbearbeitung

Am Anfang thematisieren Schüler viele Konfliktsituationen unübersichtlich. Trotz vieler Erfahrungen können sie oft wichtige Zusammenhänge nicht erkennen. Deshalb werden die Schüler zu Beginn ermutigt, ihre Wahrnehmung zu schärfen: Was sind Gerüchte und was Tatsachen? Was habe ich gehört, aber nicht selbst gesehen? Zugleich werden sie mit den Wahrnehmungen anderer Schüler konfrontiert, eine erste Stufe des Perspektivwechsels. Sie können ihre Einschätzung mit der der anderen Teammitglieder vergleichen und dadurch Sicherheit gewinnen. Der Moderator versucht, auch die Introspektion bezüglich der eigenen Beteiligung zu aktivieren. Die Selbstwahrnehmung fördert gerade bei sozial kompetenten Schülern nachhaltig die Identitätsentwicklung. Wie verhalte ich mich im Konflikt? Fördere ich ihn, oder distanzieren mich? Wie verhalte ich mich, wenn ein anderer Schüler „zum Spaß“ geärgert wird? Was ist für mich „Spaß“, und wie könnte dieser „Spaß“ sonst noch erlebt werden?

Diese Einsicht in das eigene Tun ist die Basis für das Entstehen von Empathie: Ich kann mich einfühlen und andere verstehen. Ich kann mich im Bezug zu Geschehnissen setzen und mich positionieren. Die überschaubare Gruppe bietet den Vorteil, jeden Schüler bei diesem Prozess intensiv begleiten zu können, die geäußerten Inhalte zu hinterfragen und zu verdichten. Außerdem können die Teammitglieder bereits jetzt die Bedürfnisstrukturen erahnen, die einzelne Schüler antreibt. Vermutlich ist die Differenz zwischen der Lehrereinschätzung und der Schülereinschätzung dem viel größeren, auch zunächst unbewussten Wissen der Schüler geschuldet. Dies ist eine Erfahrung, die Lehrerkollegien machen, wenn z.B. Schüler als Paten oder Mentoren in Konferenzen von ihren Mitschülern berichten.

Meistens erkennen die Schüler, dass unterschiedliche Problemlagen zu Konflikten führen und es ist eine Hierarchisierung erforderlich. Hierarchisierung bedeutet, dass eine Rangfolge der Schwierigkeitsherde, je nach Dringlichkeit oder auch Lösbarkeit gefunden werden muss. Dieser sehr komplexe Entscheidungsprozess verlangt die Fähigkeit zur Antizipation: Die Teammitglieder sind gefordert, sich die möglichen Folgen einer Handlungsentscheidung vorzustellen. Was passiert,

wenn wir einen Mitschüler aus unserer Klasse in seinem Verhalten kritisieren? Was geschieht dann in den nächsten Tagen und Wochen? Wie könnten sich die Beziehungen in der Klasse verändern? Welche Erfolgsaussichten bestehen bei diesem oder auch einem alternativen Vorgehen?

Am Ende dieser Phase steht die Entscheidung über den nächsten Schritt, die einvernehmlich

getroffen werden muss. Jetzt müssen die Schüler erneut begründen und darstellen, warum welcher Weg für sie der sinnvollere ist. Sie müssen die möglichen Folgen einschätzen und schon zu diesem frühen Zeitpunkt die Möglichkeiten der Integration, d.h. der positiven Beziehung, suchen. Dieser Konsensbildungsprozess schafft für das Team den notwendigen Wir-Effekt. Die Einzelwahrnehmung wird zur Gruppenwahrnehmung. Dies



ist notwendig, um den gewonnenen Wissensvorsprung gegenüber den übrigen Schülern der Klasse auszuhalten.

Die Lösungsphase übernimmt der Moderator, indem er beispielsweise einen Schüler mit den von ihm Grenzen überschreitenden Verhalten konfrontiert, das die Schüler zuvor benannt haben. Dieser Schüler ist deutlich weniger gut in der Lage, andere Bedürfnisse wahrzunehmen, geschweige denn die eigenen, und leugnet oder bagatellisiert. Die Teammitglieder als Zeugen können hier unterstützen. Dieser sehr intensive Abschnitt bietet zahlreiche Möglichkeiten der Kompetenzerweiterung hinsichtlich der förderlichen Peer-Beziehungen. Da der Moderator die möglichen Bedürfnisse offenlegt, können die Mitschüler das grenzüberschreitende Verhalten besser verstehen. Indem aber keine Bagatellisierung geschieht, vielmehr das Anliegen des Teams nach Verhaltensänderung betont wird, erleben sich die Schüler wieder als positiv-selbstwirksam.

Die sehr differenzierte Beleuchtung der unterschiedlichen Bedürfnisse zeigt den Weg aus dem Konflikt. Der betroffene Schüler sucht nach Selbstaufwertung durch Entwertung und Bedrohung anderer. Es fühlt sich in dieser Rolle zunächst mächtig, da

die anderen Angst vor ihm haben. Der Blick hierauf ermöglicht den Teammitgliedern, Beziehungsangebote zu machen. „Mit dir war die Buchvorstellung gut.“ Die Mitschüler kennen die Ressourcen und können authentisch reagieren. Diese Beziehungsangebote lösen häufig die Spannung und münden in den Weg der Veränderung. Jetzt entsteht Raum für den Perspektivwechsel beim betroffenen Schüler. Es kann sich selbst reflektieren, etwas einsehen, etwas bedauern, um Entschuldigung bitten und damit einen neuen Anfang machen. Die Hilfsangebote der Teammitglieder schaffen einerseits neue Nähe, aber auch Kontrolle.

2.4 Resümee: Hier wird an der Beziehungskompetenz gearbeitet!

Die geschilderte Arbeit eines Supervisionsteams macht das professionelle Vorgehen deutlich:

- Ein Konflikt wird in geordneter Weise angegangen. Das vermittelt allen Beteiligten Sicherheit und ermöglicht es, das Verfahren auch in anderen Zusammenhängen zu benutzen. Jedenfalls öffnet die positive Erfahrung von Selbstwirksamkeit eine positive Einstellung zur Konfliktlösung und nicht zur Konfliktvermeidung.

- Die Wirkungszusammenhänge in den Beziehungen, die den Schülern meist nicht bewusst sind, werden für sie immer sichtbarer und ermöglichen einen konstruktiven Umgang damit.
- Es ist folglich naheliegend, dass der aktive Umgang mit den Konfliktherden der Schulklasse das Lernklima positiv beeinflusst: Störungen werden angesprochen, kenntlich gemacht und mit Hilfe von Schülervorschlägen angegangen.

In der schulischen Arbeit die Beziehung in den Blick zu nehmen, ist ein wichtiger Schritt hin zu einer pädagogisch professionellen Schule, die die Gelingensbedingungen von Unterricht kennt (BAUER 2009, 2010, 2017; PIETSCH 2010) und konsequent ins schulische Handeln einbezieht.

Dieser Beitrag erschien zuerst in: Lehren & Lernen 43 (2017), S. 59-63.

Gerda Matt, Klaus Amann



3. Mentoring bewusst machen. Ressourcenorientierte Schülersprechstunde in Klasse 8 mit ZRM und PSI-Theorie⁴⁶

Der Mensch lernt in Beziehungen und benötigt dazu den Dialog. Das Salvatorkolleg Bad Wurzach setzt verschiedene Konzepte um, die den Dialog im Unterricht und darüber hinaus erweitern und vertiefen. Ein mentorieller Dialogprozess in Klasse 8 fokussiert auf die Selbststeuerung. Es werden an einem vierstündigen Nachmittag die Methoden des Zürcher Ressourcenmodells (ZRM; STORCH & KRAUS, 2010) angewandt und mit den Schüler/innen die Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie (PSI-Theorie; für einen Überblick vgl. BRUGGMANN, 2016) nach Prof. Dr. Julius Kuhl erarbeitet. In zwei Schülersprechstunden sollen die Schüler/innen ihre Ressourcen reflektieren und die Möglichkeiten der Selbststeuerung erkennen, um diese nach ihrem eigenen Bedarf trainieren zu können.

3.1 Der Weg zum Projekt „Bewusstmachung mentorierter Begleitung (BmB)“

Das Salvatorkolleg initiierte im Schuljahr 2004/2005 mit Unterstützung durch die Friedrich-Schiedel-Stiftung die Begabungsförderung (Amann, 2014). Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte durch das Deutsche Zentrum für Begabungsforschung und Begabungsförderung (DZBF). Dieser Rahmen führte zur Entwicklung der Fortbildungen zum Begabungspsychologischen Lernbegleiter (BPLB) und zum Lernbegleitenden Mentor (LBM). Zu Beginn des BmB-Projekts hat ein Drittel des Kollegiums an einer der beiden Fortbildungen teilgenommen. Im Kollegium stellte sich die Frage, wie diese Ressource im Schulalltag fruchtbar gemacht werden kann. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sich die Fortbildungen ausgehend von der Begabungsförderung zunehmend auf die „Alltagsarbeit“ der Schule auswirken. Inzwischen ist ein durchgängiges Curriculum gewachsen, das immer die Begleitung der Lernenden im Blick hat: Abschlussgespräche in den Klassen 5 und 6, Lernstands in den Klassen 5 und 8 (REGER, 2017), Schülersprechstunde in den Klassen 7 und 8, individuelle trainingsgestützte Osnabrücker Potenzialdiagnostik nach Prof. Dr. Julius Kuhl

(TOP-Diagnostik), Kompetenzportfolio in Klasse 10, Mentorensystem Kursstufe (SALVATORKOLLEG, 2017).

Ziel des BmB-Projekts ist es, den Schülerinnen und Schülern ZRM und PSI-Theorie zu vermitteln und das Rollenverständnis im Mentoring zu klären, damit die Lehrer/innen in mentoriellen Schülergesprächen darauf aufbauen können. Im Schuljahr 2016/17 erfolgte der erste Durchgang in einer achten Klasse (Alter von 13-14 Jahren).

3.2 Ablauf von BmB

a) Einführender Nachmittag

An einem regulären Schulnachmittag im November durchlief die Klasse 8b anstelle eines vierstündigen Nachmittagsunterrichts ein von sechs LBM/BPLB-Lehrer/innen entwickeltes Programm, das sich in drei Schritte aufgliedern lässt: sich selbst nachspüren, sich selbst suchen und sich selbst erkennen. Um am Schulnachmittag die ZRM-Bildkartei anzuwenden, werden die Schüler/innen mittels erlebnispädagogischen Elementen („Stille Kommunikation“, „Platz ist in der kleinsten Hütte“) einerseits in zwei Gruppen aufgeteilt, andererseits öffnen sie sich für ihre eigenen

Empfindungen. Nach einer Meditation wird die ZRM-Bildkartei angewendet. Vor der Durchführung des Ideenkorbs erfolgt ein Input zu somatischen Markern, den objektiv messbaren körperlichen Signalen, deren Ursache emotionale Erfahrungen oder Instinkte sein können (STORCH & KUHL, 2011, S. 106f.). Es werden hierbei Verknüpfungen zur Phase des sich selbst Nachspürens offensichtlich. Der Ideenkorb ermöglicht den Schülerinnen und Schülern in der Phase des sich selbst Suchens die Bewusstmachung der eigenen Ressourcen und Sehnsüchte.

Im Anschluss erarbeiten die Schüler/innen in einem humorvollen Rollenspiel („Pizza-Bestellung“) die vier Typen der PSI-Theorie und die Selbststeuerungspfeile. Nach der Selbstverortung gleichen die Schüler/innen in einem Peer-to-Peer-Feedback ihr Selbstbild mit dem Fremdbild ab. Zum Abschluss des Nachmittages haben die Schüler/innen einen Test zur Affektregulation durchgeführt (STORCH & KUHL, 2011, S. 284ff.). Aus der großen Vielfalt eventuell unterschiedlicher Selbst- und Fremdeinschätzungen ergibt sich für die Schüler/innen am Ende des

Nachmittags von selbst die Notwendigkeit einer ressourcenorientierten Schülersprechstunde mit einem Mentor.

b) Schülersprechstunden

Die am Nachmittag erarbeiteten Materialien bilden die Grundlage für die erste ca. halbstündige mentorielle Schülersprechstunde: Bild und Ideenkorb des ZRM, Selbstverortung in der PSI-Theorie und der Test zur Affektregulation. Ziel des ersten Gesprächs ist ein offener Beratungsprozess, durch den es den

Pizza PSI-Theorie (Quelle: BmB-Team)



Interventionsmöglichkeiten zur Selbststeuerung (Quelle: BmB-Team)

<p>IG – Verstand → Selbstmotivierung Wöchentlich auf Montag Wunderrad erstellen → Ein Mal pro Woche schriftlich: a) Wurde das Ziel erreicht? b) Wie wurde es erreicht?</p>	<p>EG – Selbst → Selbstkonfrontation a) Was ist heute (diese Woche / diesen Monat) besonders gut oder besonders negativ gewesen? b) Wie stark waren diese Gefühle dabei? (Skalierung) → Ein Mal pro Woche schriftlich</p>
<p>OES – Fehler-Zoom → Selbstberuhigung a) Erstellen einer Glücksliste Was war dein Tages-/Wochen-/Monatshighlight b) Wie stark war Dein Glücksgefühl ausgeprägt (Skalierung) → Ein Mal pro Woche schriftlich</p>	<p>– Intuitive Verhaltenssteuerung → Selbstbremsung „Stopp-Karte“: Denkpause! Habe ich die Aufgabe gelesen? Zweimal? Habe ich nachgefragt, wenn unklar? O.k., beginne jetzt! → Notiere die Notbremsung der Woche</p>

⁴⁶ Veröffentlicht in: NOTZ, A. (2018)



Schülerinnen und Schülern möglich ist, ihre eigenen Stärken zu entdecken. Sie selbst erkennen, ob und welcher Selbststeuerungspeifeil zu trainieren ist.

Angepasst daran erhalten die Schüler/innen eine Trainingskarte (adaptiert nach STORCH & KUHL, 2011) mit Beobachtungsbogen, den sie bis zur nächsten Schülersprechstunde ausfüllen sollen. In der zweiten ca. halbstündigen Schülersprechstunde im Mai erfolgt durch die Schüler/innen eine Bewertung ihres persönlichen Trainingsprozesses.

3.3 Evaluation und Ausblick

Die Evaluation der BmB wurde in zwei Schritten durchgeführt: Die Mentorinnen und Mentoren tauschten sich über die Wirkung des Prozesses auf die Mentees aus und die Schüler/innen wurden im Juni qualitativ und quantitativ zu BmB befragt.

Aus der Befragung ergab sich eine sehr gute Verankerung der PSI-Theorie in Form der vier kognitiven „Pizzabestell“-Systeme. Auch erinnerten sie sich in verschiedenen Schul- und Alltagssituationen an ihre Trainingsaufgabe. Geschlechtsbezogen konnte in der Befragung vereinfachend festgestellt werden, dass

sich die Mädchen stärker auf die Prozesse sowohl am Schulnachmittag als auch in den Schülersprechstunden eingelassen hatten. So berichtet eine Schülerin: „Das Projekt hilft einem bei der Selbstfindung, denn gerade in diesem Alter stellt man sich die Fragen: Wer bin ich? Was macht mich aus? Was denken andere von mir? Der Mentor hilft einem dort sehr weiter.“

Für das Mentorenteam ergaben sich zentrale Fragen: Wie kann der Ideenkorbe des ZRM gut mit der PSI-Theorie in Einklang gebracht werden? Wie aussagekräftig ist der Selbsttest? Welche alternativen Trainingsmöglichkeiten gibt es für die Selbststeuerung? Wie kann die Rolle des Mentors und des Mentees thematisiert werden? Die Vielzahl der offenen Fragen muss aber vor dem Hintergrund des Erreichten gesehen werden: Der von den Schülerinnen und Schülern selbst erarbeitete multidimensionale Zugang zur eigenen Persönlichkeit über ZRM-Bild, Ideenkorbe, Selbsteinschätzung und Selbsttest ermöglichte eine ressourcenorientierte Schülersprechstunde. Widersprüche in den Ergebnissen lösten sich für die Schüler/innen gewinnbringend auf. Trotz der „Zwangsverpflichtung“ der Schüler/innen öffneten sich fast alle im Beratungsgespräch, vermutlich auch, weil sie wahrnahmen, dass kein

Noten-Machtgefälle zwischen ihnen und der Lehrkraft bestand.

In diesem Schuljahr wird das BmB-Projekt wieder in der achten Klassenstufe durchgeführt. Basierend auf der Evaluation wird u.a. die zweite Schülersprechstunde optional gemacht. In der ersten Schülersprechstunde sollen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeiten sichtbar gemacht werden, die sich anschließende Weiterarbeit z.B. zum Training der Selbststeuerung liegt dann in der Entscheidung der Schüler/innen.

3.4 Erkenntnisse für die Professions- und Institutionsentwicklung

Für die Mentoren hat sich durch das Projekt bestätigt, dass eine Verknüpfung von ZRM-Bildkartei und PSI-Theorie gewinnbringend möglich ist. Beide Zugänge bieten für die Schülersprechstunde eine wichtige Grundlage und verhelfen zu einer lösungs- und ressourcenorientierten Schülersprechstunde. Für das Salvatorkolleg bietet die PSI-Theorie eine hilfreiche Grundlage für ein durchgängiges Curriculum zur mentorischen Lernbegleitung.

Alexander Notz



Begabungsförderung weiterführen

Das vorliegende Sonderheft führt den Leser durch zwanzig Jahre Schulentwicklung. Als P. Walter Winopal der Schule den Auftrag der Profilentwicklung gab, war nicht abzusehen, welchen Weg die Schule nehmen würde. Inzwischen sehen wir, dass es ein sehr guter ist. Dass begleitend dazu die Friedrich-Schiedel-Stiftung die Finanzierung der Begabungsförderung übernahm, ist wohl als zweiter Glücksfall (oder Geschenk des Himmels) zu verstehen. So können wir heute sagen: Begabungsförderung als Ansatz für die Schul- und Profilentwicklung ist für das Salvator Kolleg ein großer Gewinn.

Die aktuellen Anforderungen an das Gymnasium sind vielfältig und werden im Konzept (Kapitel III) beschrieben. Heute ist klar, dass Differenzierung – die offizielle Reaktion der Schulpolitik – für uns bedeutet, an der Lehrer-Schüler-Beziehung zu arbeiten. Hieraus ist inzwischen ein durchgehendes Konzept der Lernbegleitung entstanden: Abschlussgespräche in Kl. 5 und 6, Schülersprechstunden in Kl. 7 und 8, Lerntandems zwischen Kl. 5 und 8, Kompetenzportfolio in Kl. 10, Mentorengespräche in der Kursstufe, sind die wichtigsten, fest installierten Formen der Lernbegleitung.

Lernbegleitung bedeutet konkret, dass die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt werden, ihre Begabungen und Fähigkeiten kennen zu lernen, zu erproben und damit ausbilden und erweitern zu können. Dies gelingt, wenn sie die Herausforderungen des Lernens und Lebens positiv angehen und so gut es geht selbstständig bewältigen dürfen. Nur so kann das Bild von sich selbst entstehen: „Ich kann das!“ – ein tolles Gefühl von Selbstwirksamkeit. Solche Erfahrungen können Schüler am Salvator Kolleg inzwischen an verschiedensten Stellen machen: im Fachunterricht, beim Lernen an anderen Orten (Schüleraustausch, Sozialpraktikum, Philosophisch-Theologisches Forum, etc.) oder bei freiwilligen Zusatzangeboten (Projekte der Begabungsförderung, Auslandsaufenthalte). Bemerkenswert vorangebracht wurde diese Entwicklung schließlich durch Lehrerfortbildungen. Zu nennen sind hier insbesondere die Ausbildungskurse mit Dr. Sebastian Renger (DZBF Hannover/ Minden) zum Begabungspsychologischen Lernbegleiter und zum Lernbegleitenden Mentor. Inzwischen haben 29 Lehrkräfte diese Fortbildung durchlaufen. Das damit gewonnene Knowhow führte zu einer qualitativen Veränderung der Lehrer-Schüler-Gespräche und brachte auch neue Formate hervor, beispielsweise die Schülersprechstunde auf der Grundlage des

Zürcher Ressourcenmodells in der 8. Klasse. Es bleibt spannend, welche Ideen sich hieraus noch entwickeln werden. Im Rückblick zeigt sich, dass zwanzig Jahre Schulentwicklung die Schule kontinuierlich verändert haben. Für eine Lehrkraft, die diese Zeitspanne miterlebt und mitgestaltet hat, ist manches selbstverständlich und nicht sichtbar. Hier hilft die Perspektive von Außenstehenden, die in die Schule kommen und ihre Beobachtungen äußern:

Was mich über den ganzen Tag hinweg durch alle Phasen hindurch tief beeindruckt hat, war die wertschätzende und von Respekt getragene Kommunikationskultur im ganzen Haus. Eine solche Kultur des Miteinander-Umgehens bietet gerade Schüler und Schülerinnen den sicheren Rahmen, sich auf Prozesse des Sich-besser-Kennnlernens einzulassen und im Gespräch mit den Mentoren darüber zu kommunizieren.

Monika Boesen, Schulpsychologisches Beratungszentrum Wittlich, Rheinland-Pfalz, als Rückmeldung zu ihrer Hospitation im Oktober 2018.

Bei all diesen Projekten und Entwicklungen half immer wieder die Rückbesinnung auf die Säulen des Schulprofils: Personalität, Solidarität, Universalität und Spiritualität. Die zahlreichen Beispiele, die den Weg des

Salvator Kollegs in diesem Heft nachzeichnen, zeigen die verschiedensten Facetten, wie dieses Profil ganz konkret verwirklicht wird. Für künftige Fortschreibungen werden deshalb weiterhin grundlegend bleiben:

- Ressourcenorientierung, d.h. am Gelingen ansetzen und die darin erfahrenen Stärken nutzen
- Mentorielle Begleitung des Lernweges in der Schule
- Einbeziehen von professionellem pädagogisch-psychologischem Wissen

Die beschriebenen Entwicklungen lassen einen weiterhin interessanten und produktiven Weg des Salvator Kollegs erwarten.

Klaus Amann

Literaturliste

AMANN, K. (2014). Schulentwicklung durch Begabungsförderung. In: NEWS & SCIENCE. BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG, Nr. 38, S. 64-66.

BAUER, J. (2009): Erziehung als Spiegelung. Die pädagogische Beziehung aus dem Blickwinkel der Hirnforschung. In: HERRMANN, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2. Auflage, Weinheim/Basel 2009, S. 109-115.

BAUER, J. (2010): Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. In: PÄDAGOGIK 62 (2010), Heft 7-8, S. 6-9.

BAUER, J. (2017): Die pädagogische Beziehung: Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. In: LEHREN & LERNEN 43 (2017), H. 1, S. 4-10.

BRUGGMANN, N. (2016). König/in im eigenen Hirnpalast werden. In: NEWS & SCIENCE. BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG, Nr. 42, S. 20-21.

BUBER, M. (1983): Ich und Du. 11., durchgesehene Auflage, Heidelberg 1983

BUCHER, R. (2001): Gekaufte Eliten? Zur theologischen Problematik kirchlicher Begabtenförderung, In: STIMMEN DER ZEIT 219 (2001) S. 235-247.

DECI, E. L. / RYAN, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 39 (1993), S. 224-238.

HATTIE, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren 2013

HELMKE, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (Reihe: Unterricht verbessern – Schule entwickeln). 4. Auflage, Seelze-Velber 2012

HENTIG, H. (1999): Bildung. Ein Essay, 2. Auflage, Weinheim 1999

LANGFELDT, H.-P. (2006): Psychologie für die Schule, 1. Auflage, Weinheim 2006

KEILER, P. (2002): Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie. Weinheim 2002

KORCZAK, J. (2005): Wie man ein Kind

lieben soll. Göttingen 2005

KUHL, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktion psychischer Systeme. Göttingen 2001

KUHL, J. u.a. (2004): Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen. 1. Auflage, Stuttgart 2004

KUHL, J. u.a. (2011): Wer sich angenommen fühlt, lernt besser: Begabungsförderung und Selbstkompetenzen. In: KUHL, J. u.a.: Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg i.Br. 2011, S. 15-27.

KÜNNE, Th. / SOLZBACHER, C.: Selbstkompetenz (-Förderung) in KiTa und Grundschule, nifbe-Themenheft Nr. 4, hrsg. vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (ohne Jahr)

MATT, G. / AMANN, K. (2016): Das Supervisionsteam. Eine prozessorientierte Lösungsstrategie bei Konfliktlagen in Schulklassen. Ein Praxisbuch. Baltmannsweiler 2016.

MATT, G. / AMANN, K. (2019): Aus Konflikten lernen. Supervisions-Teams als Lernfeld für

pädagogisch förderliche Peer-Beziehungen. In: HERRMANN, U. (Hg.), Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen, Weinheim Basel Beltz Juventa 2019, S. 192-199.

MÜLLER-OPPLIGER, V. (2014a): Begabtenförderung im Spannungsfeld von Anthropologie, Ökonomie und Ökologie, in: Weigand, G. u.a.: Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis, Weinheim und Basel, 2014, S. 58-67

MÜLLER-OPPLIGER, V. (2014b): Co-kognitive Personenmerkmale als Voraussetzung zur Realisierung von Begabungen, in: Weigand, G. u.a.: Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis, Weinheim und Basel, 2014, S. 89-94

MÜLLER-OPPLIGER, V. (2014c): Paradigmenwechsel zu einem ökologischen Begabungsmodell, in: Weigand, G. u.a.: Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis, Weinheim und Basel, 2014, S. 68-76

NOTZ, A. (2018): Mentoring bewusst machen. Ressourcenorientierte Schülersprechstunde in Klasse 8 mit ZRM und PSI-Theorie, in: Begabt&Exellent. Zeitschrift für Begabten-

förderung und Begabungsforschung Nr. 45, 2018/1, S. 51-53.

PIETSCH, M. (2010): Evaluation von Unterrichtsstandards. In: ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 13 (2010), S. 121-148.

PRÖPPER, TH. (2011), Theologische Anthropologie: Erster Teilband. Freiburg i.Br. 2011

REGER, M. (2019): Lerntandems 5+8. Erfahrungen aus einem Lerntandemprojekt mit Schülern / -innen der Klassen 5 und 8. In: HERRMANN, U. (Hg.), Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen, Weinheim Basel Beltz Juventa 2019, S. 192-199.

RENGER, S. (2010): Begabungsausschöpfung – Persönlichkeitsentwicklung durch Begabungsförderung, 1. Auflage, Berlin 2010

SOLZBACHER, C. u.a. (2011): Individuelle Förderung und Selbstkompetenzentwicklung aus pädagogischer Perspektive. In: KUHL, J. u.a.: Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg i.Br. 2011, S. 35-48.

STORCH, u.a. (2011), Die Kraft aus dem Selbst: Sieben PsychoGyms für das Unbewusste. Bern 2011

STORCH, M. & KRAUS F. (2010). Ressourcen aktivieren mit dem Unbewussten. Manual und ZRM Bildkartei. Mannheim 2010

WEIGAND, G. (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg 2004

ZINNECKER, J. / BEHNKEN, I. / MASCHKE, S. / STECHER, L. (2003): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen 2003.

Internetquellen:

BYLINSKI U. (2013): Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Abschlussbericht für das Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2013, zu finden unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Kurzbeschreibung_Forschungsprojekt.pdf

SALVATORKOLLEG (2017). Lernbegleitung am Salvatorkolleg. Abgerufen von http://www.salvatorkolleg.de/fileadmin/Home/Verwaltung/SJ-2016-17/2-Hj/2017_April_Lernbegleitung_Info_Eltern_Kl.5.pdf [15.01.2018].

Bildnachweise

Amann, K.: S. 60-70
Benzinger M.: S. 8 (m), 40-41
Blum, P. P.: S. 11
Fimpel, V.: S. 48
IMPART: S. 8 (I)
Jäger, E.: 5
Kitchen, H.: S. 31
Notz, A.: S. 72-75
Reeg, A.: S. 1, 2-3, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 20,
24, 27, 35, 37, 39, 45, 53-59, 76
Schmidt, Th.: S. 17, 28, 29 30, 33
Sigg, Ch.: S. 47
Wick, C.: S. 23
Zinser, B.: 32

Herausgeber: Salvatorkolleg Bad Wurzach

Redaktion: Klaus Amann
Gymnasium Salvatorkolleg
Herrenstr. 20
88410 Bad Wurzach
Tel. 07564/949 020, Fax 07564/949 0220
E-Mail: sekretariat@salvatorkolleg.de

Gestaltung: CICI, Ravensburg
Druck: Eberl Print, Immenstadt, April 2019

Gymnasium 
Salvatorkolleg

Gymnasium
Salvatorkolleg
Herrenstraße 20
88410 Bad Wurzach
Telefon 0 75 64 / 949 02-0
Fax 0 75 64 / 949 02 20

www.salvatorkolleg.de
sekretariat@salvatorkolleg.de