



**Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung
(IMST-Fonds)**

S5 „Entdecken, Forschen und Experimentieren“

**VERTIEFENDER VERNETZTER
NATURWISSENSCHAFTLICHER
UNTERRICHT UND
PRÄSENTATIONSTECHNIKEN IN
DEUTSCH**

Mag. Charlotte Kostner-Kragolnik

**Mag. Gerlinde Heil - science pool
BG/BRG Keimgasse, Mödling**

Münchendorf, Juli 2010

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	2
ABSTRACT	3
1 EINLEITUNG	4
1.1 Ausgangssituation.....	4
2 DURCHFÜHRUNG	5
2.1 Soziale Problematiken	5
2.2 Lerngrundlagen im Projekt	6
2.3 Beschreibung des Projektes	7
2.3.1 Zielsetzung.....	7
2.3.2 Methodik	7
2.3.3 Ablauf.....	8
2.3.4 Innovation	8
2.3.5 Genderaspekte	8
2.3.6 Nachhaltigkeit	9
3 EVALUATION UND KRITISCHE BETRACHTUNG DES PROJEKTES / FEEDBACK DER SCHÜLER	10
4 REFLEXION UND AUSBLICK – ABSCHLIEßENDE ÜBERLEGUNGEN	14
5 LITERATUR	15
6 ANHANG	16
6.1 Schulversuch „Modellklasse zur Begabten- und Begabungsförderung in der Sekundarstufe I“.....	16
6.1.1 Begabungsfördernde Maßnahmen im Gymnasium.....	16
6.1.2 Konzept der Modellklassen	16
6.2 Fragebögen.....	18

ABSTRACT

Das im Folgenden beschriebene Projekt hat die Förderung naturwissenschaftlichen Interesses und das Erlernen von Präsentationstechniken sowie die Auswirkungen der angewandten Arbeitsweise auf die sozialen Kompetenzen getesteter, sehr begabter Kinder wie auch auf das soziale Gefüge einer solchen Modellklasse (siehe Beschreibung im Anhang) zum Inhalt. Im Anschluss daran erfolgt dann eine auf Beobachtungen, Gesprächen und Auswertungen von Fragebögen basierende Auseinandersetzung mit den während des Projektes wahrgenommenen positiven Veränderungen. Zahlreiche Fotos und die Meinung einiger Schüler zu diesem Projekt runden den Bericht dann ab.

Schulstufe: 5.Schulstufe

Fächer: Deutsch, GSK, NAWI

Kontaktperson: Charlotte Kostner-Kragolnik

Kontaktadresse: BG/BRG Keimgasse, Mödling

1 EINLEITUNG

Als Klassenvorstand einer Modellklasse (siehe genauere Beschreibung im Anhang), der 1Ma (14 Schüler/innen), in der sich nur getestete, besonders begabte Kinder befinden, war es mir von Beginn an ein Anliegen, selbstständiges Arbeiten zu fördern, weshalb ich bereits im Sommer mein Projekt plante und bei „Imst“ einreichte und um finanzielle Unterstützung bat, die auch gewährt wurde. Daher ist das Projekt in der von mir beschriebenen Weise durchführbar geworden, eine Art von Lernen, die bis dato an der Schule sowohl in so großem Umfang, als auch bezüglich der Berücksichtigung der Genderproblematik noch nicht existiert hat.

1.1 Ausgangssituation

Aufgrund der Tatsache, dass ein vertiefendes Lernen leider am Anfang des Schuljahres nicht möglich war, einige Schüler der 1Ma Verhaltensweisen an den Tag legten, die ein konzentriertes Lernen unmöglich machten, und ein Verhalten zeigten, das auch im Unterricht als extrem störend empfunden wurde und wir Lehrer/innen aus dem Regelunterricht heraus kaum kennen - was sich unter anderem auch sofort beim Projektunterricht deutlich zeigte - entschloss ich mich in meinem Deutschunterricht Soziales Lernen zu integrieren und zu beobachten, wie sich dieses und die ungewohnte Arbeitsweise im Projekt auf das Verhalten der Kinder zueinander auswirken würde. Nachdem ich auch im Zuge meiner Echa-Ausbildung eine Diplomarbeit verfassen musste (diese liegt nun mit dem Titel: „Wege aus der Krise“ vor und beinhaltet als einen Teilaspekt die Untersuchung der Auswirkungen des Projektes), begann mich der Umstand zu interessieren, ob es einen Unterschied im Sozialverhalten, in der Kommunikation, dem Konfliktverhalten, der Empathie und der Umgangsweise miteinander zu den Regelklassenschülern gibt, was ich bei bestimmten Bereichen mittels Fragebögen versucht habe zu eruieren, so auch das Projekt. Doch immer standen das Verhalten der Modellschüler/innen und ihre Reaktionen auf die verschiedensten Lerninhalte im Blickpunkt meines Interesses. Bei der Formulierung der Fragen zur Evaluation habe ich mich bemüht, diese so objektiv wie möglich zu stellen.

Bereits jetzt zeigen sich Unterschiede, die es erfordern würden, diese genauer und längerfristig zu hinterfragen, um sicher gehen zu können, dass sie nicht nur Zufall sind – dieser Tatsache bin ich mir bewusst.

Dem Projekt, das zu selbstständigem Handeln auffordert, liegen meine Beobachtungen und Analysen zugrunde, die – dies ist mir bewusst – nicht den Anschein der Allgemeingültigkeit erheben wollen, jedoch vielleicht Möglichkeiten von Wegen aus der Krise aufzeigen können bzw. aufgrund der Reflexion zur Vermeidung eines Fehlverhaltens seitens der Lehrer führen mag.

2 DURCHFÜHRUNG

„Gebt den Kindern Gelegenheit, sich selbst zu entdecken....Lasst sie Triumph und Niederlage erleben....Weist ihnen verantwortlich Aufgaben zu, bei denen zu versagen, den kleinen Staat gefährden heißt....Übt Phantasie“¹ - ein Ausspruch, der vor allem in der Erlebnispädagogik zum Gesetz erhoben wurde, die maßgeblich zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Förderung von Sozialkompetenzen beiträgt.

Aber: Den Kindern Gelegenheit zu geben, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen, ihnen Verantwortung für ihr Tun und Handeln aufzuzeigen, ließ sich vor allem während des Projektes verwirklichen. Diese Aussage gilt daher eher als Leitspruch für den vorliegenden Bericht über das Projekt, das sich nicht nur mit der Persönlichkeit Hochbegabter in einer Modellklasse und deren Verhalten miteinander und untereinander auseinandersetzt, sondern auch mit dem Vorteilen des haptisch-motorischen, eigenständigen Lernens.

2.1 Soziale Problematiken

An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass Hochbegabte oft nicht die glücklichsten Schüler sind, die ständig gute Noten aufweisen und alles perfekt beherrschen - das zeigen mir eindeutig „meine“. Ganz im Gegenteil: Sie weisen oft mehr Probleme als ihre gleichaltrigen Mitschüler/innen auf. Die Probleme entstehen oft aufgrund mangelnder Akzeptanz seitens der Mitschüler/innen bzw. durch mangelnde Förderung oder Überforderung. Rivalität und ein teilweise schlechter Selbstwert zeitigen soziale, schulische oder emotionale Probleme. Aufgrund ihrer oft herausragenden Leistungen werden Hochbegabte oft zu Außenseitern und müssen feststellen, dass Gleichaltrige sich nicht unbedingt für die gleichen Sachen begeistern oder ähnliche intellektuelle Leistungen vollbringen können. Neid und Missgunst der anderen sowie Verhaltensweisen der Hochbegabten selbst, die auf die Mitschüler/innen „nervend“ wirken, fördern so ein Außenseitertum, das logischerweise nicht positiv auf die Persönlichkeitsbildung wirkt.

Dass die Kinder aufgrund der Außenseiterrolle, die sie manchmal einnehmen bzw. der bemühten Anpassung wegen Verhaltensweisen entwickeln, die für ein gedeihliches Miteinander speziell im Klassenverband abträglich sind und wiederum andere in ihrem negativen Urteil den Kindern gegenüber bestärken, sind wohl nur Folgeerscheinungen ihrer „Andersartigkeit“. Umso dringlicher erscheint es daher, gerade Hochbegabte in ihren Sozialkompetenzen zu stärken, Kompetenzen, die bis dato bei ihnen vielleicht nicht immer im Mittelpunkt des Interesses standen. Dass diese auch für das Arbeiten während des Projektes unumgänglich notwendig waren, liegt auf der Hand. Nur wer auf die Perspektiven anderer eingehen, deren Lösungsstrategien anerkennen und übernehmen sowie mit anderen kommunizieren und kooperieren kann, kann in einem Team arbeiten und reagiert situationsspezifischer.

Es existieren daher fünf wichtige Entwicklungsziele der Heranwachsenden²:

1. *Fähigkeit zur Perspektivenübernahme*
2. *Erkennen des Stellenwertes von Freundschaften*
3. *Problemlösestrategien für soziale Interaktionen*

¹ Hahn, S.12
² Böhm, S.78

4. *Entwicklung moralischer Wertvorstellungen*

5. *Kommunikative Fertigkeiten*

Zentrale Trainingsmethoden, um sich diesen Entwicklungszielen zu nähern, ist das Erarbeiten von Verhaltensregeln, wobei persönliche Verhaltensregeln von Gruppenregeln unterschieden werden müssen. Gruppenregeln sind dort, wo erfolgreiches Arbeiten in einer Gruppe erschwert wird. Die Regeln sollen generell verständlich und positiv formuliert werden sowie leicht umsetzbar sein. Sie beziehen sich auf ein beobachtbares Verhalten und sind zeitlich begrenzt. Diese Gruppenregeln wurden nach dem ersten Projekttag, bei dem ein Nichtfunktionieren einer Kommunikation bzw. Kooperation der Gruppenmitglieder untereinander festgestellt werden konnte, formuliert und wöchentlich deren Einhaltung bzw. Nichteinhaltung thematisiert, sowie Konsequenzen besprochen.

2.2 Lerngrundlagen im Projekt

Bei der Durchführung des Projekts zeigte sich in hohem Maße, dass Watzlawick recht hatte, als er in „Menschliche Kommunikation“ feststellte, dass man in sozialen Situationen nicht nicht kommunizieren kann, da man ja nicht nicht wahrnehmen und sich auch nicht nicht verhalten kann. Daher kann man folglich auch nicht nicht interagieren und da im konstruktivistischen Sinne jede (schulische) Interaktion Lernen beinhaltet, kann man auch nicht nicht lernen.

Es geht nur darum, was und wie wir lernen.

Ein zweiter Ansatz, der bei der Durchführung des Projektes, das nur die 14 Schüler/innen meiner Klasse (1Ma) betrifft, zu tragen kam, war, dass die Kinder - so wie Reich erwähnt - „*schon früh lernen, ihre Wirklichkeit in die eigenen Hände zu nehmen*“³.

Besonders wichtig erschien mir, dass Lernen im Sinne eines systemischen Lernprozesses stattfinden sollte, das schlussendlich (u.a.):

1. den Selbstwert fördert.
2. Wertschätzung für sich und die Partner im Lernprozess enthält.
3. Selbstbestimmung ermöglicht.
4. lösungsorientiert statt auf Ursachen für Störungen fokussiert ist.
5. soziale Kontexte in Rechnung stellt.
6. verstörend ist, um Innovation und Veränderung im Lernprozess zu initiieren.

Einen Einstieg zur schrittweisen Übergabe des Lernprozesses an die Schüler erfolgte mithilfe der Grundmethode: „Denken-Austauschen-Präsentieren“ (Kooperatives Lernen nach Norm Green), welche im Vergleich zu herkömmlichen Lernformen eines lehrerzentrierten Unterrichtens einen enormen Lerneffekt - er liegt bei 90%, wenn man andere unterrichtet bzw. Gelerntes unmittelbar anwendet - aufweist und die grundlegende Lehrform des Projektes darstellte.⁴

³ Faller, S.31

⁴ vgl. Faller, 2007, S. 34f

Wie das Projekt aufgebaut wurde und funktionierte, soll die folgende Beschreibung verdeutlichen.

2.3 Beschreibung des Projektes

Das Projekt fand auf zwei Ebenen statt:

Auf der Ebene 1 wurden in der Klasse bestimmte Arbeitsbereiche im Rahmen der naturwissenschaftlichen Fächer und Deutsch vereinbart und durchgenommen.

Auf der Ebene 2 nahm die Klasse an einer von externen Experten des Sciencepool, Frau Mag. Gerlinde Heil, geleiteten Neigungsgruppe teil und vertiefte und vernetzte das Klassenthema durch Experimentieren. So stellten die Kinder zum Beispiel während in GSK Ägypten durchgenommen wurde, mit Gerlinde Heil Totenmasken her und verzierten diese mit echtem Blattgold, schrieben in Hieroglyphen Flüche, rechneten etc. Vor allem den künstlerischen Zugang schätzten die Mädchen, die mit wahrem Feuereifer bei der Sache waren. Gerlinde Heil kam einmal im Monat einen Vormittag lang und wie sehr die Modellklassenschüler/innen diese Unterrichtsmethode schätzten, lässt sich deutlich aus den Ergebnissen der Fragebögen ablesen.

Anschließend erfolgte eine Zusammenführung der Ebenen 1 und 2, indem die Kinder aus den Neigungsgruppen ihre Erkenntnisse und ihre Experimente in anderen Klassen präsentierten, wobei sie damit sowohl bei ihren Peers als auch bei den Maturanten (!) zum tieferen Verständnis der Materie beitrugen. Am Ende des Schuljahres wurde dann vor Eltern, Lehrern/innen und Interessierten ein Präsentationsabend abgehalten, wobei alle ihre erworbenen Fertigkeiten zeigten, und das waren nach den durchwegs nur positiven Meldungen seitens der begeisterten Eltern viele.

In den Neigungsgruppen wurden die Kinder dazu angeleitet, Fragen zu entwickeln und durch Forschen und Experimentieren zu bearbeiten. Dabei standen Selbsttätigkeit und eine stark haptisch-motorische Komponente im Vordergrund.

2.3.1 Zielsetzung

Die Expertin unterstützte die Arbeit der Lehrer/innen und konnte durch ihr Spezialwissen und innovative Lehrmethoden die Kenntnisse vertiefen - Enrichment war also angestrebt worden. Interessierte Kinder hatten in den Neigungsgruppen die Gelegenheit zur Vertiefung und aufgrund der Vernetzung die Möglichkeit eine Gesamt-sicht der Materie zu erhalten. Auch Kinder, die nicht an den Neigungsgruppen teilnahmen, erhielten zusätzliches Wissen und bauten Schwellen ab.

Prinzipiell sollte naturwissenschaftliches Basiswissen, das zum Weiterfragen animiert, vermittelt werden, und durch verschiedene Techniken präsentiert werden können, was den meisten Schülern/innen auch gelang.

2.3.2 Methodik

Die naturwissenschaftlichen Themen erhielten eine Basis im Regelunterricht und wurden sowohl fragend-entwickelnd als auch in Partner- und Gruppensituationen erarbeitet. In den Neigungsgruppen stand das forschende Lernen (Seeking) mit einer stark haptisch-motorischen Komponente im Vordergrund. Zum Einsatz kamen sowohl Phänomene, die Fragen „erzeugen“, wie auch die Arbeit mit völlig alltäglichen

Materialien, die unter näherer Betrachtung besondere Eigenschaften oder Wirkungen zeigen. Das analytische Erschließen der Themen stand aber gleichrangig neben dem kreativen Einsatz des Wissens. Die Vernetzung der Fächer und Disziplinen ermöglichte den Erwerb von Kontextwissen, das verschiedene Bereiche des Inselwissens zu einem Ganzen verband.

Schließlich erwarben die Teilnehmer an den Neigungsgruppen erhöhte Präsentationskompetenz, wenn sie vor ihrer Klasse das Wissen präsentierten. Die Klasse selbst profitiert durch beobachtendes Lernen, das aber wesentlich näher steht als TV-Formate mit wissenschaftlichem Anstrich. Beim beobachtenden Lernen kamen auch die nicht an den Neigungsgruppen teilnehmenden Kinder selbst in Berührung mit dem Gegenstand des Lernens und konnten durch aktives Zuhören und haptische Erfahrungen den Naturwissenschaften unmittelbar begegnen.

Sowohl in den Neigungsgruppen, als auch bei der Präsentation wurde viel mit „Augenzwinkern“ gearbeitet, um den Lust- und Aufforderungscharakter der Beschäftigung mit den Naturwissenschaften zu erhöhen.

2.3.3 Ablauf

Das Projekt fand während des gesamten Schuljahres statt, die Neigungsgruppen monatlich mit je 4 - 5 Stunde. Die Präsentationen der Themen in der Parallelklasse bzw. Oberstufe waren trisemestrisch vorgesehen, wurden aber aufgrund der schon erwähnten Schwierigkeiten, die im Folgenden näher beschrieben werden, erst ab Februar durchgeführt, dafür dann aber monatlich. Am Ende des Semesters fand dann die erfolgreiche Gesamtpräsentation statt, die im Rahmen eines Schulfestes auch Eltern und Gästen zugänglich gemacht wurde.

2.3.4 Innovation

Bisher fanden Regelunterricht und Neigungsgruppen getrennt statt. Individualisierung erfolgte im Regelunterricht nach Maßgabe der Möglichkeit. Durch die Verschränkung mit der Neigungsgruppe können interessierten Kindern eine positive Reflexion bezüglich ihres Interesses an Naturwissenschaften gegeben werden, womit die Hoffnung verbunden ist, dass bei den Kindern das Interesse an Naturwissenschaften steigt und sie Wissenschaft als möglichen Teil ihres Lebens sehen können. Die Verschränkung zwischen Neigungsgruppe und Klassensituation ermöglicht auch, Schüler/innen, die bisher nicht durch besonderes Interesse hervorgetreten sind, zu motivieren, indem man sie in die Neigungsgruppe integriert. Die Neigungsgruppen können auch variabel gestaltet sein, sodass jeder/e Schüler/in in die Arbeit als Multiplikator/in eingeführt wird. Besonders Interessierte und Begabte werden auf ihre Verantwortung in einer Gruppensituation aufmerksam und nicht elitär getrennt, sondern im Wert ihrer Fähigkeit für die Klasse bestätigt. Einige dieser Aspekte wurden in den Fragebögen Rechnung getragen und lassen nur den Schluss zu, dass die Art des Projektes nicht nur den sozialen Umgang miteinander stark positiv beeinflusst hat, sondern auch das Interesse an den Naturwissenschaften gefördert wurde und die Verantwortung innerhalb einer Gruppe enorm gefördert hat.

2.3.5 Genderaspekte

Gerade durch die Vernetzung mehrerer naturwissenschaftlicher Disziplinen mit Kreativität wurden besonders Mädchen angesprochen. Die Teilprojekte in den Neigungs-

gruppen waren durch die kleine Gruppengröße besonders leicht zu individualisieren, sodass nicht alle Kinder gleichzeitig an gleichen Aufgaben arbeiteten. Dadurch konnten sich Mädchen sehr leicht Zugang zur Wissenschaft über Schienen suchen, die ihnen angenehm sind – auch jene der Ästhetik. Deutlich sichtbar wurde dies vor allem dann, wenn in BE zusätzlich gearbeitet wurde bzw. beim Herstellen der Totenmasken und Herstellen der Bühnenkulisse. Gerade in der Kleingruppe ist auch der Aufforderungscharakter von „technischen“ Geräten wie Mikroskopen oder Teleskopen weitaus größer als in der Klassengemeinschaft.

2.3.6 Nachhaltigkeit

Beim Projekt handelte es sich um ein Langzeitprojekt, das nicht nur punktuell, sondern über das gesamte Schuljahr lief. Auf einen längeren Zeitraum gesehen erfuhren die Teilnehmer der Neigungsgruppen eine stärkere Hinwendung zur Naturwissenschaft und ein vielfältiges, vernetztes Basiswissen, während die Schüler/innen, die nicht an den Gruppen teilnahmen, auch die Erfahrung machten, dass Naturwissenschaft und Forschung kein elitäres Wissen darstellt, sondern fassbar und interessant ist.

Durch die Gesamtpräsentation am Ende des Schuljahres, die auch für Eltern und Gäste stattfand, konnte sich die Schule in ihren Zielen auch nach außen profilieren, eine Veröffentlichung fand über die Website der Keimgasse und der NÖN statt, dem Kurier wurde es gemeldet, ob hierüber etwas erscheint, weiß ich noch nicht.

3 EVALUATION UND KRITISCHE BETRACHTUNG DES PROJEKTES / FEEDBACK DER SCHÜLER

Nach diesem Jahr, währenddessen das Projekt durchgeführt wurde, konnte ich zu für mich wichtigen Erkenntnissen gelangen.

In meiner Hochbegabtenklasse, der 1Ma, herrschten von Anfang an große soziale Spannungen, die sich auch deutlich am ersten Projekttag zeigten. Die Schüler agierten zu Beginn abwartend, die Buben zurückhaltend bzw. sich produzierend, die Mädchen betont freundlich.

Das erste Problem, das sofort zu Tage trat, war, dass die Kinder es nicht ohne Anleitung schafften, einander zuzuhören und Spaß und Erfolg miteinander teilen konnten. Allerdings organisierten sie gegenseitige Hilfe: Die Mädchen arbeiteten sofort miteinander, auch Teile der Bubengruppe. Alle zeigten aber zum Teil erstaunliches Wissen und auch die Fähigkeit, Zusammenhänge herzustellen, verlief sehr gut.

Bei einem Experiment mit Trockeneis, das natürlich einen besonders hohen Aufforderungscharakter hat, begannen die Kinder sogar ihr Wissen „zusammenzuwerfen“, Gerlinde Heil konnte sich immer weiter zurückziehen und gab nur gelegentlich Tipps. Ihr Urteil deckte sich aber mit meinen Beobachtungen, vor allem, wenn sie den Kindern „starke Gendergrenzen“, nur „Ansätze zu Selbstbestimmung und Gruppenverantwortung, beginnende negative Haltung gegen in der Schule vermitteltes Wissen“ sowie „gute Bereitschaft zum schlussfolgernden Denken“ und vor allem „wenig Freude an sozialer Interaktion“ unterstellte. Auch noch „kaum Einsicht in vernetzendes Wissen“ ließ sich unschwer erkennen.

Trotz der aufgetretenen Probleme/Spannungen urteilten alle Schüler nach dem ersten Projekttag (13 von 13), dass ihnen dieser sehr gut gefallen und sie die Unterrichtsmethode für sich als wertvoll geachtet hätte (12 von 13). Diese Einstellung änderte sich auch im Laufe der Zeit nicht, erfuhr ganz im Gegenteil nur eine Bestätigung (siehe Fragebögen 1-4).

All diese durch die besondere Unterrichtsform bei weitem schneller zu Tage getretenen Probleme hatten wir Lehrer schon zum Teil im Unterricht festgestellt, teilweise hatte im Unterricht ein Klima geherrscht, das wirkliches Miteinander-Lernen auch unmöglich gemacht hatte. Tanzen- auf- dem –Tisch, Sich- auf- dem- Boden –Rollen oder Verhöhnern- falscher -Aussagen- der- Mitschüler sind nur einige Aktionen, die ich hier nennen will. Dass diese Verhaltensweisen das Vertrauen zueinander, das Miteinander nicht gefördert haben, ist wohl klar. Umso wichtiger waren die Bestätigungen durch Gerlinde Heil und die eigenen Beobachtungen. Um die Kinder in die Lage bringen zu können, effizient und intensiv im Klassenverband lernen zu können, war es erforderlich mit der Klasse vor allem im Sozialbereich zu arbeiten.

Klassenregeln, Sanktionen, demokratisches Verhalten, Ranking, Übungen zur Wahrnehmung etc. sind nur einige Übungen, die ich mit meinen Schülern durchgeführt habe. Zahlreiche Elterngespräche, um diese für gewisse Probleme zu sensibilisieren, und Kollegen/innengespräche erfolgten und gemeinsam gelang es, die Schüler/innen so weit zu bringen, dass ein Miteinander-Lernen möglich wurde. Der Erfolg zeigte sich beim zweiten und dritten Projekttag, der weit harmonischer verlief und den Schülern erstmals eine Annäherung an die Zielsetzung des Projektes ermöglichte – ruhiges, effizientes Arbeiten und ein Miteinander waren möglich geworden, laut Gerlinde Heil kamen sie endlich „in den flow“.

Trotz der Schwierigkeiten freuten sich alle (12 von 13 anwesenden Schülern/innen sehr, 1 Kind eher sehr) von Beginn an auf die nächsten Projektstage und alle erkannten sehr wohl, dass sie durch die Lehrform profitierten: 9 Schüler/innen meinten, das Projekt fördere durch die Zusammenarbeit sehr das Klassenklima, 3 meinten es werde eher schon dadurch positiv beeinflusst (siehe Fragebogen 4). Wichtig erschien mir aber auch die Frage, inwieweit sie wissensmäßig etwas „mitnehmen“, ob Enrichment wirklich stattfindet. Auch dies erfuhr einen höchst positiven Bescheid: 10 Schüler/innen meinten, sie würden wissensmäßig sehr viel erfahren, 3 meinten eher schon.

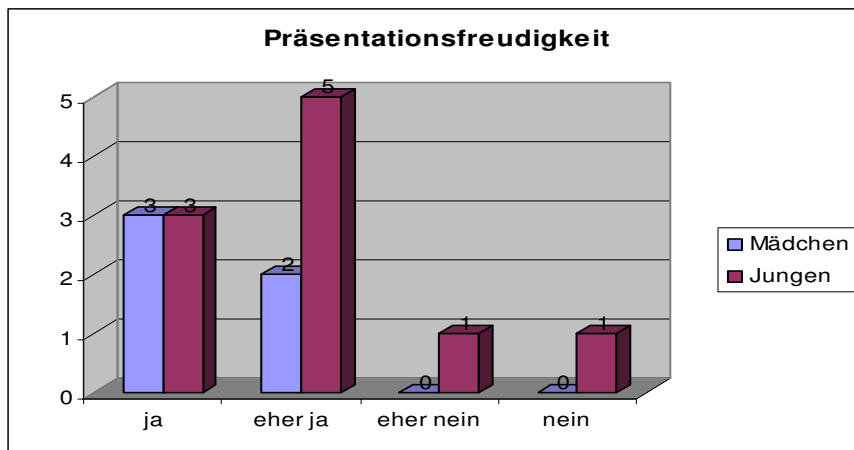
Unter anderem ermöglichte auch das soziale Arbeiten mit den Schülern im Unterricht im Februar beim vierten Projekttag (aufgrund der sozialen Spannungen war dies davor nicht machbar) endlich die Aufnahme ihrer Multiplikatoren/innen-Tätigkeit.

Um vor Überraschungen über die Durchführungsart und zum Teil eher heftigen Reaktionen der Multiplikatoren/innen auf die Ausübung ihrer Tätigkeit gefeit zu sein, hätte ich besser vor Beginn daran denken sollen, dass es die objektive Wahrheit nicht gibt und hätte mich auch mit den Inhalten des Buches: „Wie wirklich ist die Wirklichkeit?“⁵ besser vertraut machen sollen. Konstruktivistische Auffassungen lehren uns nämlich, dass jeder Mensch sich aufgrund seiner Erfahrungen und Lebensumstände sein eigenes Bild von der Welt macht und dass es nicht um Objektivität, sondern immer nur um Intersubjektivität geht. Dieser Intersubjektivität hätte ich bei meinen Modellklassenschülern/innen eine höhere Aufmerksamkeit widmen sollen, schließlich müssen andere Beteiligte meinen Vorstellungen zustimmen, wenn diese Gültigkeit über meinen persönlichen Kreis hinaus erlangen sollen – diese Vorstellungen (so scheint mir zumindest) vor allem über die Ausführungsart werden aber von meinen Schülern/innen strikter verteidigt als manchmal von Regelklassenschülern/innen. Probleme beim ersten Präsentieren waren aufgrund der bisherigen Erfahrungen mit ihren Verhaltensweisen eigentlich vorprogrammiert.

Schüler/innen können generell bei dieser Art von Wissensvermittlung vor allem konkret durch das Echo der anderen Klassenmitglieder die Tatsache erfahren, dass sie umso größere intersubjektive Anerkennung und Gültigkeit erlangen, je mehr Personen aus ihrer jeweils subjektiven Sicht ihren Vorstellungen zustimmen können. Intersubjektive Akzeptanz von Ideen beruht aber immer auf der wirksamen und für die anderen nachvollziehbaren Präsentation dieser Ideen.

Um solche „Ideenpräsentationen“ (die pausenlos im zwischenmenschlichen Bereich stattfinden) ging es also unter anderem auch bei der Multiplikatoren/innen-Tätigkeit. Die Schüler/innen freuten sich auch schon darauf, die Erhebung zeigt auch ihre Freude am Präsentieren ihrer Person, mir scheint, dass dies in meiner Klasse mehr Kindern Spaß macht als in manch einer anderen Klasse – dies mag jedoch auch Zufall sein.

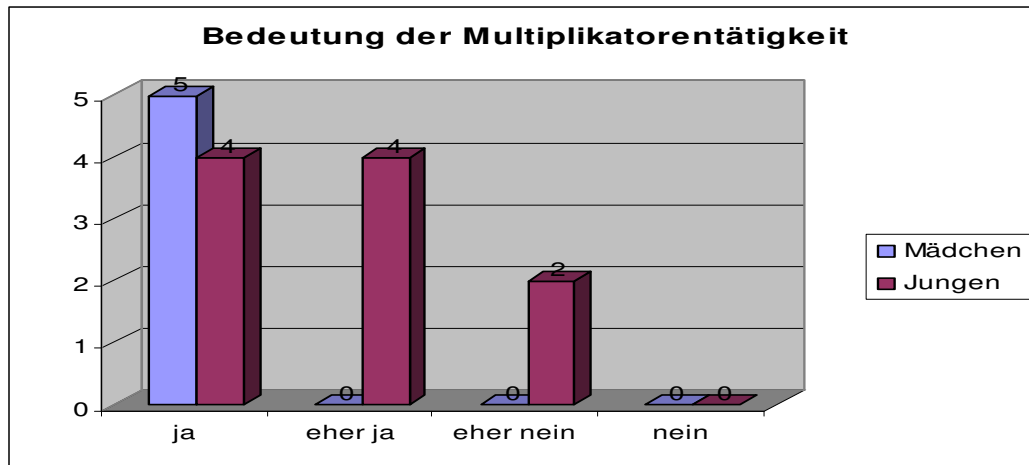
⁵ Watzlawick 1976



Jedoch war die erste Präsentation in der Parallel-Modellklasse, von Burschen durchgeführt, eine einfache Katastrophe auf dem „Niveau einer Kindergartengruppe“ (G.Heil), dies ernüchterte meine Schüler rasch wieder. Nach einer intensiven Reflexion kamen die Mädchen (mit zwei Burschen) dran und zeigten ihr Können in der 2M. Diese Präsentation verlief deutlich besser – ob dies daran lag, dass sie von Mädchen durchgeführt wurde (fast anzunehmen) oder daran, dass davor ein „Donnerwetter“ erfolgt war, weiß ich nicht, das Ergebnis war aber zufriedenstellend. Interessant ist hierbei, dass eigentlich mehr Buben gerne ihr Wissen präsentieren als Mädchen, diesen Wunsch aber leider bei weitem schlechter in die Tat umsetzen können/konnten. Hingegen haben auch mehr „Nein“ angekreuzt, vielleicht sind das dann jene, die die Präsentation so störten. Nichtsdestoweniger zeigte mir dies, dass eine Präsentation für die Schüler/innen eine völlig neue Erfahrung darstellte, und sie zum Teil aufgrund ihrer Persönlichkeitsstrukturen den Anforderungen nicht entsprechen konnten. Es gilt also nun bis zum nächsten Mal genau an diesen Problemen zu arbeiten, um einerseits den anderen, nicht am Projekt Beteiligten, die Möglichkeit einräumen zu können, sich von Peers Spezialwissen anzueignen, andererseits den Multiplikatoren/innen die Chance zu geben, ihrerseits neue Lernprozesse erfahren zu können. Ein positives Feedback ist für den Lernprozess unumgänglich – dies zu erreichen ein erstes Ziel.

Dass den Modellklassenschülern/innen ein wenig die Freude am Präsentieren verging, nachdem sie bemerkten, dass das Wissen-Herzeigen in anderen Klassen nicht nur zur Eigenunterhaltung a la Kasperltheater dienen sollte, sondern mit Arbeit verbunden ist, vor allem mit sozialer wie „Schweigen während der andere redet, Mitdenken, Zurücktreten (fiel einigen besonders schwer) und den Sprecher verlassen, Unterstützend wirken etc.“, zeigt sich deutlich an den Ergebnissen, die ich mittels Fragebogen erhalten habe. Zu Beginn freuten sich alle 14 Schüler/innen sehr, nun aber wollen nur mehr 9 die Tätigkeit als Multiplikator/innen unbedingt ausführen.

Auch wenn manche die Freude daran erst wieder finden müssen, wissen alle um die Bedeutung des Sich-Präsentierens und des Vermittelns seines Wissens an andere:



Abschließend muss man aber nochmals darauf hinweisen, dass Mönks eindeutig Recht hatte, als er meinte, dass die Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen genauso wichtig für begabte und hochbegabte Kinder wie intellektuelles Lernen sei, etwas, was sich mir deutlich bei „meinem“ Projekt offenbarte und auch durch die Wahrnehmung der Schüler/innen selbst gestützt wird. Die Hochbegabten selbst hatten nach Übung gewisser sozialer Kompetenzen das Gefühl, nun besser miteinander arbeiten zu können und dass diese Art von Unterricht nicht nur ihr Verständnis für die Materie verbesserte, sondern auch ihren sozialen Umgang unter- und miteinander förderte. Dies lässt für mich persönlich den Schluss zu, dass in Klassen, in denen soziale Spannungen herrschen, diese Art von Projektunterricht eindeutig zur Besserung des sozialen Klimas beitragen kann.

4 REFLEXION UND AUSBLICK – ABSCHLIEßENDE ÜBERLEGUNGEN

Was ergibt nun die Analyse des Sozialen Lernens und des Einsatzes eines Projektes in den Modellklassen in Bezug auf die Konfliktbewältigung, den sozialen Umgang miteinander und zueinander und die Klassengemeinschaft?

Die Modellklassenschüler/innen fordern eindeutig mehr Aufmerksamkeit und Zeit gegenüber den meisten Regelklassenschülern und führen einen ständig an seine Grenzen. Aufgrund der klasseninternen Schwierigkeiten entstand bei mir der Wunsch danach, den Kindern beim Aufbau einer Klassengemeinschaft und eines sozialeren Umgangs miteinander zu helfen. Dies wurde bis jetzt recht erfolgreich auf verschiedene Weise umgesetzt, wobei das Projekt äußerst hilfreich war, starre Verhaltensweisen aufzubrechen, und dem Sozialen Lernen im Deutschunterricht gezielt Rückmeldungen geben konnte, woran längerfristig gearbeitet werden muss – ein Weg, der bereits konkret zu Verhaltensänderungen führte, aber noch lange nicht abgeschlossen ist. Der Arbeitsaufwand war zwar enorm, leitete aber auch bei mir einen Lernprozess ein, den ich nicht mehr missen möchte. In keiner anderen Phase meiner Dienstzeit wurden mir so deutlich die Grenzen der Lehrerrolle vor Augen geführt, andererseits konnte ich für mich wertvolle Erfahrungen sammeln, die auch den Regelklassenschülern zugute kommen.

Abschließend muss noch einmal festgehalten werden, dass in den von mir untersuchten Parallel-Modellklassen Soziales Lernen für ein halbwegs angenehmes Lernklima unabdingbar notwendig ist, dort, wo es mit Unterstützung des Projektunterrichtes erfolgte, eindeutig auch eine bessere Klassensituation vorherrscht, die es am Schulanfang nicht gegeben hatte. Meine Beobachtungen zeigen mir, dass bei gerade besonders begabten Kindern auf das Soziale geachtet werden sollte, nicht nur deren kognitive Leistung sollte für uns Lehrer im Mittelpunkt stehen, sondern gleichrangig daneben auch deren Umgang miteinander und mit Konflikten. Erst wenn sich Kinder miteinander wohl fühlen, sich in einer Gemeinschaft halbwegs aufgehoben fühlen, sind sie in der Lage, ihren kognitiven Fähigkeiten gemäß zu handeln – dies zeigt eindeutig ihr Verhalten während des Projektes. Daher kann ich mich auch in diesem Sinne nur Birkenbihls Worten anschließen, die meinte, dass *„die Schule nur noch zu retten ist, wenn sie zum Lernpartner wird, wenn ‚Projekte‘ die Kinder zu selbstständigem Denken und lernendem Handeln anregen, so dass Schulabgänger in der Schule das Wichtigste gelernt haben, was sie in der Zukunft benötigen werden: nämlich die Fähigkeit, mit Freude lebenslang zu lernen“*⁶.

⁶ Birkenbihl, 1977

5 LITERATUR

BIRKENBIHL, V.F. (1997): *Stichwort Schule: Trotz Schule lernen!* Landsberg am Lech.

BÖHM, U., (2006) *Soziales Lernen und Soziales Engagement*. Schneider Verlag.

FALLER, K., (1998). *Mediation in der pädagogischen Arbeit*. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

FALLER, K., KNEIP, W. u.a., (2007). *Das Buddy-Prinzip*. Vodafone Stiftung Deutschland.

GREEN, N., GREEN, K., (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium – Das Trainingsbuch*. Seelze/Velber.

HAHN, K., (1986). *Erziehung und Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen*. M. Knoll (Hrsg.). Stuttgart: Klett-Cotta.

MÖNKES, F.J. (2000). Begabungen erkennen – Begabte fördern. In: JOSWIG, H.: *Begabungen erkennen – Begabte fördern. Beiträge anlässlich der Wissenschaftlichen Arbeitstagung des ABB e.V. in Rostock vom 22. – 24. 10. 1999*. Universität Rostock, S. 19-33.

WATZLAWICK, P. (1976). *Wie wirklich ist die Wirklichkeit?* München.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., JACKSON, D.D., (1969). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern.

6 ANHANG

6.1 Schulversuch „Modellklasse zur Begabten- und Begabungsförderung in der Sekundarstufe I“

6.1.1 Begabungsfördernde Maßnahmen im Gymnasium

Am Schulstandort wurde im Jahre 2006 ein Verein mit dem Ziel gegründet, begabte Kinder und Jugendliche zu fördern. Unser Gymnasium wies bereits einige Aktivitäten im Rahmen der Begabtenförderung auf. Überspringen einer Schulstufe, Enrichment, innere Differenzierung, das Drehtürmodell, Cluster Groups, Schülerakademien, Pull-Out-Kurse, Vorbereitungskurse für Olympiaden, Wettbewerbe, Besuch von Wahlpflichtfächern als Freigegegenstand oder auch als Unverbindliche Übung, Erwerb von Zertifikaten, eLearning in Laptopklassen gehörten bereits zum Repertoire dieser Schule. Eine ambitionierte Steuergruppe entwickelte unter wissenschaftlicher Begleitung von Univ. Prof. Dr. Friedrich Oswald und pädagogischer Unterstützung des Schulreferenten LSI Mag. Rainer Ristl vom Landesschulrat für Niederösterreich einen Schulversuch „Modellklassen für Begabten- und Begabungsförderung in der Sekundarstufe I“. Dieser Schulversuch wird nun seit dem Schuljahr 2008/2009 an unserer AHS durchgeführt. In dem Schulversuch sollen Vorhaben einer besonderen Unterrichtsgestaltung und einer bestimmten Änderung der Lernorganisation verwirklicht werden, durch die eine Förderung der Begabungen noch besser gewährleistet erscheint. (vgl. Modellbeschreibung des BG/BRG Mödling, Franz-Keimgasse)

6.1.2 Konzept der Modellklassen

Nach dem Prinzip der Segregation wurden eigene Klassen „nur“ für besonders Begabte eröffnet. Die Begabungsförderung der Modellschülerinnen und –schüler soll unter anderem über eine vielfältige Unterrichtsgestaltung erfolgen, wobei durch deren unterschiedliche Methoden den verschiedenen Lerntypen entsprochen werden soll. Beobachtungen des Lernverhaltens führen zur Erkundung von Lernqualitäten. Möglichkeiten der Selbstorganisation, Fehlerkorrektur, Selbständigkeit, Planung und Organisation, Strategien des Forschens sowie Begabungen außerhalb der Horizonte kognitiver Leistungen sollen gefördert werden.

Eines der wesentlichen Merkmale der Modellklassen ist die Akzeleration. Neben der Unterrichtsgestaltung führt das Zusammenfassen der Lehrinhalte der 4 Jahrgänge der Regelunterstufe in 3 Jahrgänge zur Akzeleration (Beschleunigung).

Förderkurse, Plus- und Interessenskurse, Projektstage, Auslandsreisen, sowie alle Freifächer und Unverbindlichen Übungen u. a. auch die Olympiadekurse der Oberstufe der Regelklassen werden als Enrichment angeboten.

Nach der Bewerbung am Ende der Semesterferien des vorangegangenen Schuljahres unterziehen sich die Schülerinnen und Schüler einem Aufnahmeverfahren.

Dieses wird durch eine externe Fachkraft durchgeführt und findet bald nach der offiziellen Anmeldung (im März) statt. Das Aufnahmeverfahren besteht aus einer Mischung folgender Verfahren: ein bildungsunabhängiger oder mehrdimensionaler Test, also kognitiver Fähigkeitstest, und ein sprachfreier Grundintelligenztest sowie ein standardisierter Test zur Bewertung des Lern- und Arbeitsverhaltens und einem

darauf folgenden Einzelgespräch mit dem Schüler/der Schülerin, den Erziehungsbe-
richtigen, der Psychologin und dem Koordinator der Begabtenförderung an der Schu-
le.

Nach den Ergebnissen des Aufnahmeverfahrens werden die bestqualifizierten Schü-
lerinnen und Schüler, für die die Modellklasse als Förderangebot sehr gut geeignet
scheinen, für die Begabtenklassen ausgewählt, wobei die Klassenschülerhöchstzahl
24 beträgt und pro Jahrgang maximal zwei Klassen zustande kommen können.

(Modellbeschreibung vgl. vgl. G. Krenn: "Einführung von Talent Portfolios als unter-
stützende Komponente des Schulischen Enrichment Modells SEM in einer Modell-
klasse für Begabten- und Begabungsförderung", 2010, S. 7f)

6.2 Fragebögen

Bei den hier veröffentlichten Fragebögen führe ich nur jene Fragen, die das Projekt betreffen, an, alle weiteren – so sie einen interessieren - kann man in meiner schon erwähnten Echa-Arbeit nachlesen.

Fragebogen 1- 1Ma am 17.11.2009

Frage	ja	Eher ja	Eher nein	nein
1.) Ich langweile mich bis jetzt im Normalunterricht		1	8	4
2.) Ich mag meine Mitschüler	2	9	2	
3.) Wir haben eine gute Klassengemeinschaft		5	7	
4.) Wir arbeiten gut zusammen		6	6	
5.) Ich wünsche mir, dass im Unterricht anders vorgetragen wird.	2	3	6	2
6.) Ich war schon neugierig darauf, was wir mit der Expertin G.H. machen werden	10	1	1	
7.) Ich erhoffte mir mehr Detailwissen zu erlangen	3	3	4	3
8.) Ich habe heute (1.Tag mit Expertin) interessante Dinge über Ägypten erfahren	6	3	3	
9.) Die Unterrichtsmethode, die die Expertin anwendet, ist toll für mich.	12		1	
10.) Dieser erste Tag des Projektes hat mir gut gefallen.	13			
11.) Ich würde mir diese Art von Unterricht noch viel öfter wünschen.	11	2		
12.) Ich habe das Gefühl, dass wir heute beim Projekt gut miteinander gearbeitet haben.	8	2	3	
13.) Ich denke, diese Art von Unterricht hilft unsere Klassengemeinschaft zu verbessern.	7	4	2	
14.) Wir haben heute besser miteinander gearbeitet als sonst.	7	6		
15.) Es fiel mir heute leichter, mich mit den anderen Schülern zu unterhalten.	6	6		

Insg. 14 Schüler

Nicht in Wertung (je 1 Mal wg. doppelt ankreuzen): Frage 3,4, 6, 8, 15

Fragebogen 2 - 1Ma am 22.12.2009

Frage	ja	Eher ja	Eher nein	nein
7.) Ich glaube, Klassenregeln und deren Einhaltung sind sehr wichtig.	12	1		
8.) Ich war schon neugierig darauf, was wir wieder mit Gerlinde machen werden.	11	1	1	
9.) Ich habe heute (2.Tag mit Expertin) interessante Dinge über Ägypten (Mumifizieren etc.) und Griechen (Masken etc.) erfahren.	12	1		
10.) Die Unterrichtsmethode, die die Expertin anwendet, ist toll für mich.	11	1	1	
11.) Dieser zweite Tag des Projektes hat mir gut gefallen.	11	2		
12.) Ich habe gewisse im Unterricht gehörten Informationen heute durch die Arbeit mit Gerlinde noch besser verstanden.	8	5		
13.) Ich habe das Gefühl, dass wir heute beim Projekt besser als letztes Mal miteinander gearbeitet haben.	9	4		
14.) Ich denke, diese Art von Unterricht ermöglicht mir auch einmal mit Mitschülern zu arbeiten, mit denen ich dies sonst nicht so leicht tun kann.	8	4		1
15.) Mädchen und Buben können in unserer Klasse nicht gut miteinander umgehen – d.h. sie respektieren sich und ihre Wünsche nicht gegenseitig.	3	5	4	1
16.) Ich finde, dass während des Projektes die Buben und Mädchen besser als sonst miteinander umgehen.	6	3	2	2

Teilnehmer 13 (1 Schüler rausgenommen- Ergebnis muss hinterfragt werden – „Scherzwort“?)

Anwesend:13 Schüler

	ja	eher ja	eher nein	ne in
1.) Ist dir das Klassenklima wichtig?	11	2		
2.) Glaubst du, dass du besser im Unterricht lernen kannst, wenn das Klassenklima gut ist?	8	5		
3.) Gefällt dir bis jetzt das Projekt mit Gerlinde Heil?	12	1		
4.) Glaubst du, dass die am Projekttag notwendige Zusammenarbeit das Klassenklima fördert?	9	3	1	
5.) Hast du das Gefühl, dass du am Projekttag wissenschaftsmäßig auch etwas mitnimmst?	10	3		
6.) Würdest du dir öfter als bisher Projekte/Ausgänge wünschen?	10	2	1	

Fragebogen 4 - 1Ma**12.2.2010**

Anwesend: 14 Schüler

	ja	eher ja	eher nein	nein
1.) Glaubst du, dass die am Projekttag notwendige Zusammenarbeit das Klassenklima fördert?	9	3	1	
2.) Hast du das Gefühl, dass du am Projekttag wissenschaftsmäßig auch etwas mitnimmst?	10	3		
3.) Würdest du dir öfter als bisher Projekte/Ausgänge wünschen?	10	2	1	

Fragebogen 5 - 1Ma**23.2.2010**

Anwesend: 13 Schüler

	ja	eher ja	eher nein	nein
11.) Ich finde es gut, dass ich in anderen Klassen das Gelernte herzeigen kann.	5	4	3	1

Fragebogen 6 – 1MA**17.3.2010**

JUNGE / MÄDCHEN

Frage	ja	Eher ja	Eher nein	nein
1.) Ich finde die Tätigkeit als Multiplikator wichtig.				
2.) Ich mag es mich zu präsentieren.				
3.) Ich kann mich gut in andere hineinfühlen.				